

Anke Hein, Viktoria Prinz-Wittner
Beim **Wort** genommen!
Chancen integrativer Sprachbildung
im Ganzttag

Der GanzTag in NRW
Beiträge zur
Qualitätsentwicklung



SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN.
[NORDRHEIN-WESTFALEN]



Das **Institut für soziale Arbeit** versteht sich seit mehr als 30 Jahren als Motor fachlicher Entwicklungen. Ergebnisse aus der Forschung mit Erfahrungen aus der Praxis zu verknüpfen und daraus Handlungsorientierungen für eine anspruchsvolle soziale Arbeit zu entwickeln, ist dabei immer zentraler Anspruch.

- **Praxisforschung** zur Programmentwicklung in der sozialen Arbeit
- **Wissensvermittlung** durch Kongresse, Fachtagungen und Publikationen
- **Umsetzung** durch Begleitung und Qualifizierung vor Ort
- **Unser fachliches Profil:** Kinder- und Jugendhilfe und Interdisziplinarität

SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN. [NORDRHEIN-WESTFALEN]

Die **Serviceagentur „Ganztäglich lernen“** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Sie ist Schnittstelle im Programm „Ideen für mehr! Ganztäglich lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Nordrhein-Westfalen – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds – und arbeitet eng mit den 15 Serviceagenturen in den anderen Bundesländern zusammen.

Die Serviceagentur ist ein gemeinsames Angebot vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und dem Institut für soziale Arbeit e.V.

- **Wir sind:**
Ein unabhängiger und gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Praxis und Wissenschaft sozialer Arbeit
- **Unsere Spezialität:**
Praxistaugliche Zukunftskonzepte – fachlich plausibel und empirisch fundiert
- **Wir machen:**
Seit mehr als 30 Jahren Praxisforschung, Beratung und Programmentwicklung, Kongresse und Fortbildungen
- **Wir informieren:**
Auf unserer Homepage über aktuelle Projekte und über Veranstaltungen:
www.isa-muenster.de

Das Institut für soziale Arbeit e.V. ist Träger der Serviceagentur „Ganztäglich lernen in Nordrhein-Westfalen“, die dem Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des ISA e.V. zugeordnet ist.

Die Serviceagentur bietet:

- Unterstützung örtlicher Qualitätszirkel als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung im GanztTag
- Beratung und Fortbildung für Ganzttagsschulen
- Fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganzttagsschulentwicklung
- Austausch und Vernetzung von Ganzttagsschulen
- Unterstützung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganzttagsschule

GEFÖRDERT VOM



„Ideen für mehr! Ganztäglich lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Anke Hein, Viktoria Prinz-Wittner

Beim **Wort** genommen!

Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztag

7. Jahrgang · 2011 · Heft 20

Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/
Serviceagentur "Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen"



Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 32/34
48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Anke Hein, Viktoria Prinz-Wittner

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Lechte Medien, Emsdetten

2011 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

1	Vorwort	5	5	„Sprachbildung“ – dem Wort Taten folgen lassen – Unterrichtliche und außerunterrichtliche Elemente der Sprachbildung	47
2	Das Wort für „Sprachbildung im Ganzttag“ ergreifen – Vorwort der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Münster	6	5.1	„Sprachdiagnose“ – ein Modewort?	48
3	„Integrative Sprachbildung“ – Wort für Wort Prinzipien integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen	9	5.1.1	Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der offenen Ganztagschule Sabine Sterkenburgh (Primarbereich)	48
3.1	Empirische Befunde über Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung in offenen Ganztagschulen Hans Haenisch	10	5.1.2	Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der Ganztagschule der Sekundarstufe I Heidi Scheinhardt-Stettner	53
3.2	Beim Wort genommen! – Chancen integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen Christiane Bainski	16	5.2	„Scaffolding“ – in einfachen Worten Sprache, Fachsprache und Scaffolding – Integrative Sprachbildung in der Ganztagschule Vasili Bachtsevanidis	57
4	„Sprachbildung“ beim Wort genommen! Qualitätsentwicklung, Vernetzung und Professionalisierung zugunsten von Sprachbildung	21	5.3	Schlagwort „Hausaufgaben“ zugunsten der Sprachbildung	61
4.1	Qualitätsmerkmale integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen? – Antworten Heidi Scheinhardt-Stettner	22	5.3.1	Tradierte Hausaufgaben und Lernzeitaufgaben zur Sprachbildung nutzen Herbert Boßhammer, Birgit Schröder	61
4.2	Selbst ein Wörtchen mitreden: Selbstevaluation einer sprachbildenden Ganztagschule Viktoria Prinz-Wittner	27	5.3.2	Sprachbildende (Haus-)Aufgaben in Lernzeiten – ein Kapitel voller Anregungen Dr. Claudia Benholz, Erkan Gürsoy, Gülsah Mavruk	63
4.3	Stichwort „Netzwerkbildung“ zugunsten der Sprachbildung am Beispiel der Gesamtschule Walsum Dr. Silke Krämer	31	6	Wort halten: Bildungspartnerschaft mit Eltern zugunsten der Sprachbildung	69
4.4	Verantwortlich sein: Jeder Tätigen eine Sprachbrille! Viktoria Prinz-Wittner	38	6.1	Elternarbeit – wörtlich nehmen	70
4.5	„SprachFörderCoaches“ – wortwörtlich Ulrike Platz	44	6.1.1	Qualitätsmerkmale und Beispiele gelungener Elternbeteiligung zugunsten der Sprachbildung an Ganztagschulen in NRW Marika Schwaiger	70
			6.1.2	Die „KGS Am Domhof“ – Wege zu einer interkulturellen Schule Annie Kawka-Wegmann	81

7 Taten sagen mehr als Worte : Beispiele und Ideen	85
7.1 Die „Kautsky-Grundschule“ – Sprachbildung als Kern- und Querschnittsaufgabe Doris Frickemeier	86
7.2 „Ich geh Gartenstadt, Alter!“ – Sprachbildung an der HS Gartenstadt- schule Astrid Schaefer	90
7.3 Ideenkisten	94
8 Service	101
8.1 Begrifflichkeiten	102
8.2 Weiterführende Literatur und Links	103
8.3 Autorinnen- und Autorenverzeichnis	107
9 Sie haben das letzte Wort	109

1 Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Bildung ist mehr als Schule, und Schule ist mehr als Unterricht. Bildung bedeutet vor allem auch, Kindern den Mut und die Fähigkeiten zu vermitteln, ihr Leben und ihren Alltag selbst- und verantwortungsbewusst zu gestalten. Deutsch zu können ist dafür eine Grundvoraussetzung. In Ganztagschulen kommt es dazu in besonderem Maße darauf an, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verknüpfen.

Sprachkompetenz ist die Basis für gelingendes Lernen und gesellschaftliche Teilhabe. Sie trägt entscheidend zum Lern- und Schulerfolg unserer Schülerinnen und Schüler bei. Diese Broschüre präsentiert Chancen und Möglichkeiten einer durchgängigen und integrativen Sprachbildung für alle Kinder und Jugendlichen am ganzen Tag.

Den Begriff „Sprachbildung“ haben wir ganz bewusst gewählt, um den Ihnen bekannten Begriff der „Sprachförderung“ positiver zu prägen. Wir wollen uns nicht an „Defiziten“ orientieren. Wir wollen mit dem Begriff der „Sprachbildung“ an den Stärken der Kinder und Jugendlichen ansetzen. Denn dieser Begriff umfasst die gesamte sprachliche Bildung *aller* Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

Sprachbildung versteht sich als durchgängiges Prinzip in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Ein Prinzip, das durch die ganze Lern- und Lebensbiographie eines Kindes und eines Jugendlichen hindurch vorhanden sein sollte – von der Kita bis zum Übergang in den Beruf.



Sylvia Löhrmann
Ministerin für Schule und Weiterbildung

Sprachbildung ist daher grundsätzlich Aufgabe aller Fächer und damit auch Querschnittsaufgabe aller außerunterrichtlichen Angebote im Ganztag.

Der Ganztag bietet die Chance, mehr Zeit für Sprachbildung zu ermöglichen. Denn durch den Ganztag ergeben sich zusätzliche, vielfältige Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume in der deutschen Sprache. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern schafft neue Perspektiven für das sprachliche Lernen und erlaubt eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge zur Sprachbildung. Voraussetzung ist ein planvolles, reflexives und abgestimmtes Vorgehen von Lehrkräften und pädagogischem Personal im Ganztag.

Wir sind davon überzeugt, dass eine intensive durchgängige und integrative Sprachbildung langfristig dafür sorgen wird, dass wir deutlich weniger Bildungsverlierer an unseren Schulen in Nordrhein-Westfalen haben werden. Denn Sprache ist der Schlüssel zu mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem – und damit auch ein Schlüssel dazu, **alle** Kinder mitzunehmen. Kein Kind zurückzulassen, das ist unser Ziel.

Unser Ziel ist es aber auch, durch Sprachbildung ein Bewusstsein für interkulturelle Bereicherung und Verständigung, für ein soziales Miteinander und ein voneinander Lernen zu schaffen, das Kinder und Eltern deutscher und nicht-deutscher Familien gleichermaßen stärkend und einander wertschätzend mit einschließt.

Daher möchten wir Sie, verehrte Leserinnen und Leser, einladen und ermutigen, mit uns gemeinsam unseren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich ihre eigene Welt zu erschließen und diese Welt immer größer werden zu lassen.



Ute Schäfer
Ministerin für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport

2 Das Wort für „Sprachbildung im Ganztage“ ergreifen – Vorwort der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Münster

„Sprachen sind der Schlüssel zur Welt und zu neuen Freundschaften. Mit 33 verschiedenen Sprachen im Programmangebot hat die Volkshochschule im kommenden Semester **die Welt zu Gast**“. Mit diesen Worten warb die Volkshochschule Anfang 2011 in einer Tageszeitung um neue Kursteilnehmer.

Selten wurde mit so einem positiven Bild für eine Schule geworben, in der 33 Sprachen nur ein Bruchteil der Familiensprachen ihrer Schüler und Schülerinnen wären. Welche Chancen liegen in sprachlicher Vielfalt? Welche Herausforderungen stellen sie an die Ganztageesschule? Welche Möglichkeiten und Ressourcen bieten gerade Ganztageesschulen für die Sprachbildung und somit für die gesamte Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler?

Darauf möchte die Broschüre „Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage!“ antworten. Sie nimmt integrative Sprachbildung beim Wort und regt Möglichkeiten und Prinzipien an, Sprachbildung in der Ganztageesschule auszubauen und zu etablieren. Sie greift ein hochaktuelles Thema auf und ist ein weiteres Informationsangebot der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ (SAG), die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Ausbauprozesse von Ganztageesschulen durch Informationen, Qualifizierungsmaßnahmen und Qualitätsentwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen.

Wir wollen mit dieser Broschüre den Blick für die Realisierbarkeit gelungener Sprachbildung an Ganztageesschulen öffnen, denn Sprach(en)kompetenz ist der Schlüssel zum Bildungserfolg.

Ganztageesschule handelt mit Sprache

Die Ganztageesschule benutzt „Sprache“ sowohl als Mittel zum Zweck – ein Mittel, um Bildungsinhalte zu transportieren – als auch als Lerngegenstand. Häufig wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler ein gewisses Maß an deutschem Sprachvermögen in die Schule mitbringen. Frustration entsteht auf beiden Seiten, wenn das erwartete Sprachvermögen nicht vorhanden ist. Kinder und Jugendliche mit Migrationshin-

tergrund sprechen in ihrem häuslichen Bereich häufig eine andere Sprache als Deutsch. Die deutsche Sprache eignen sie sich meist ungesteuert in deutschsprachiger Umgebung an. Dabei verfestigen sich Fehler, ergeben sich Unsicherheiten in Wortwahl und Satzbau, entstehen durch Regelübertragungen – für deutsche Ohren – befremdliche Formulierungen. Sprechende Kinder und Jugendliche erleben fragende Blicke, Kritik und Hilflosigkeit. Manche werden aggressiv, manche verstummen.

Der Ganztage als Chance

Ganztageesschulen aller Schulstufen bieten mehr Zeit, zusätzliche Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume in der deutschen Sprache. Durch ein koordiniertes, durchgängiges und reflektiertes Arbeiten aller am Ganztage Beteiligten kann eine Ganztageesschule ihre zusätzlichen (Zeit-)Räume effektiv für Sprachbildung nutzen, um

- Sprache ganzheitlich erfahren zu lassen,
- systematische Hilfen zu geben,
- Methoden der Aneignung aufzubauen,
- über Sprache nachzudenken und sie vergleichen zu können,
- Freude am Umgang mit Sprache zu erleben.

So erhalten Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen aufgezeigt, wie man sich bei Ausdrucks- und Verstehensnöten verhalten kann. Darüber hinaus können sie zukunftsorientiert Problemlösestrategien üben, um sich bei der Sprachaneignung selbst helfen zu können.

Alle Schülerinnen und Schüler – ob mit oder ohne Migrationshintergrund, ob mit Lernschwierigkeiten oder mit besonderen Stärken im Bereich Sprache – profitieren von Sprachbildung und Sprachreflexionen¹.

Die Ganztageesschule zeigt im täglichen Miteinander die Bedeutung einer gemeinsamen Sprache – in unserem Schulsystem die der deutschen Sprache. Diese Zeit muss sich als Lernzeit für, über und mit Sprache verstehen. Die deutsche Sprache ist eine schwere Sprache, die in kommunikativen Situationen und durch ein unterstützendes Regelwerk gelernt wird. Effektiv ist eine Sprachbildung dort, wo sie in unterrichtliche und außer-

¹ Siehe Flyer „Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage!“. Download unter: http://www.ganztage.nrw.de/front_content.php?idcat=917&idart=1730 (letzter Zugriff: 23.07.2011)

unterrichtliche Angebote bewusst integriert und durchgängig gestaltet wird.

So können beispielsweise in den Bereichen Kultur, Sport und Umwelt Inhalte und Fachsprache in außerunterrichtlichen Angeboten aufgegriffen, erweitert und geübt werden. Bewegungsspiele, Lieder, Reime, Rollenspiele und Theaterspiele vermitteln Freude am Umgang mit Sprache. Schülerinnen und Schüler erfahren Leistungszuwachs ohne Druck. Ein zusammenhängendes Konzept sprachlicher Übungsschwerpunkte sollte für die nötige Transparenz sorgen. Voraussetzung sind ein planvolles, reflektiertes und abgestimmtes Vorgehen von Lehr- und pädagogischen Fachkräften bzw. deren Qualifizierung.

Nicht ausgeblendet werden darf dabei die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen. Andernfalls würde ein Teil der Persönlichkeit übergangen und verleugnet werden. Darum sollten alle im Ganztage Tätigen Kenntnisse über die Familiensprache der Kinder und Jugendlichen besitzen, diese Sprache wertschätzen und auf sie eingehen. Die Fähigkeiten, sich in Sprachen zurechtzufinden, zwischen Sprachen „switchen“ zu können und sprachlich zu vermitteln, sind von unschätzbare Bedeutung und eine wertvolle Ressource für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler.

Diese Broschüre richtet sich an einen großen Adressatenkreis. Sprachbildung ist Aufgabe aller Schulformen und -stufen. Viele Kapitel sind sowohl für offene Ganztagsgrundschulen (OGS) als auch für gebundene Ganztagschulen des weiterführenden Bereichs interessant. Da sich die beiden Systeme jedoch voneinander unterscheiden, richten sich manche der folgenden Ausführungen speziell an die OGS, manche sind auf die Struktur gebundener Ganztagschulen abgestimmt. Eine farbliche Markierung am Seitenrand erleichtert die Orientierung.

Hans Haenisch stellt zunächst Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung im offenen Ganztage anhand **empirischer Befunde** vor.

Neben dem quantitativen Ausbau von Ganztagschulen wird in Nordrhein-Westfalen vor allem auch der qualitative Ganztagsausbau focussiert. Nicht nur Strukturen, Teamentwicklung und Verzahnungen werden innoviert; auch Begrifflichkeiten müssen neu geprägt werden.

Grundsätzliche Begrifflichkeiten, Bedeutungen und Gestaltungsprinzipien integrativer Sprachbildung werden von *Christiane Bainski* erläutert.

Heidi Scheinhardt-Stettner veranschaulicht **Prinzipien und Qualitätsmerkmale einer integrativen und durchgängigen Sprachbildung**.

Anschließend erörtert *Viktoria Prinz-Wittner*, **wie und womit sich Schule selbst auf den Weg** zu einer

sprachbildenden Schule machen kann. *Silke Krämer* erläutert die Bedeutung **innerer und äußerer Vernetzung** sprachbildender Schulen.

Dass besonders **sprachbewusstes und -qualifiziertes Personal** sprachbildende Ganztagschulen gestaltet, liegt auf der Hand. Auf die Fragen „Was aber gehört zu einer **Qualifizierung?**“, „Wo kann man sie erhalten und an wen kann man sich wenden?“, antworten *Viktoria Prinz-Wittner* und *Ulrike Platz*.

Eine auf die Schülerin oder auf den Schüler abgestimmte individuelle Sprachförderung bedarf der Diagnose. *Sabine Sterkenburgh* und *Heidi Scheinhardt-Stettner* zeigen eine kleine **Auswahl an Diagnosemöglichkeiten** von Sprachkompetenz sowie deren Einsatz im Ganztage auf.

Vasili Bachtsevanidis stellt eine **Methode** zur individuellen Sprachförderung vor, die von allen im Ganztage Tätigen angewendet werden kann.

Herbert Boßhammer und *Birgit Schröder* widmen sich dem umstrittenen Thema „**Hausaufgaben/Lernzeiten**“ und beleuchten es unter sprachbildenden Gesichtspunkten. *Dr. Claudia Benholz*, *Erkan Gürsoy* und *Gülsah Mavruk* machen **zahlreiche Vorschläge**, wie diese sprachlich sensibel und förderlich gestaltet werden können.

Ebenso wird das immer wieder für Fortbildungen gewünschte Thema „**Elternarbeit**“ aufgegriffen, das in dieser Broschüre ganz besonders unter dem Focus steht, wie auch Eltern mit Migrationshintergrund gewonnen werden können, welche Formen und Möglichkeiten es dafür gibt, und welche positiven Wirkungen diese auf den sprachlichen Bildungserfolg der Kinder haben.

Das Gutachten „Regionale Bildungsgemeinschaften – Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA“ von *Marika Schwaiger* und *Ursula Neumann* beleuchtet, analysiert und hinterfragt die Elternarbeit in kompakter und sachlich fundierter Form unter interkulturellen, integrativen und sprachbildenden Aspekten. In dieser Broschüre stellt *Marika Schwaiger* die Essenz des Gutachtens mit Hilfe stark gekürzter Auszüge vor.

Annie Kawka-Wegmann präsentiert anhand eines **Schulbeispiels**, wie sich eine Schule auf den Weg zu einer sprachbildenden, interkulturell offenen Schule macht.

Schulen schätzen besonders das voneinander Lernen. Deshalb stellt *Doris Frickemeier* ein **Grundschulbeispiel** zur durchgängigen Sprachbildung einer offenen Ganztagsgrundschule und *Astrid Schaefer* ein **Sprachkonzeptbeispiel einer Hauptschule** mit gebundenem Ganztage vor.

Ganz praktisch wollen Ihnen **Zehn Ideenkisten** Mut zur Sprachbildung machen. Werfen Sie einen Blick in die Kisten, lassen Sie sich anregen und gewinnen Sie durch kleine Schritte Freude an der Sprachbildung im Ganztage.

Wenn sich Kinder und Jugendliche gefragt und verstanden fühlen, bringen sie sich inhaltlich in die Ganztagschule ein, identifizieren sich mit ihr, haben weniger Angst und erzielen größere Bildungserfolge. Insofern ist die Sprachbildung ein wichtiger, wenn nicht sogar *der* Basisbestandteil der Ganztagschule. Gute Bildung und ein gesundes Selbstvertrauen sind die wichtigsten Voraussetzungen, um eigene Träume verwirklichen und leben zu können².

Auch Sie haben tagtäglich die **Welt zu Gast**, können mit ihr arbeiten und mit ihr unsere Gesellschaft prägen. „Aus dem, was wir Schülerinnen und Schülern heute für die Zukunft mitgeben, gestalten sie morgen unser aller Zukunft.“³

Danksagung

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitarbeit, das Teilen ihres Wissens und ihr großes Engagement bedanken.

Des Weiteren gilt unser Dank den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Sprachbildung im Ganztage“, die den Prozess zur Entstehung dieser Broschüre begleitet und die vorausgegangenen Fachtagungen „Ganz!wörtlich – Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage“ initiiert und geplant haben: Eva Adelt (MSW), Christine Dohmann (MSW), Doris Fricke-meyer (RAA), Anke Hein (MSW), Jagoda Köditz (MSW), Ulrike Platz (Institut für Schulentwicklungsforschung), Viktoria Prinz-Wittner (SAG), Julia Scheidemann (Universität Duisburg-Essen) und Silvia Szacknys-Kurhofer (SAG). Die Inhalte der o.g. Fachtagungen sind in die Broschüre miteingeflossen.

Bei Herbert Boßhammer und Birgit Schröder möchten wir uns für wertvolle Anregungen zum Text bedanken.

² Aus Träume leben. Hamburger Persönlichkeiten mit Migrationshintergrund über ihren Weg zum Erfolg. anatheus Verlag, 2009, S.8

³ Ebd., S.10

3

„Integrative Sprachbildung“ – **Wort für Wort**

Prinzipien integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen

3.1 Empirische Befunde über Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung in offenen Ganztagschulen

Hans Haenisch

Einleitung und Fragestellungen

Die außerunterrichtlichen Angebote werden als das zentrale Unterscheidungsmerkmal zwischen Ganz- und Halbtagschulen angesehen. Mit ihren erweiterten Lerninhalten, neuen Lern- und Arbeitsformen, aber auch mit ihren anders gestalteten sozialen Erfahrungsräumen werden zusätzliche Förderimpulse und Anregungen zum Ausschöpfen weiterer Interessenpotentiale erwartet¹. Das Besondere dieser extracurricularen Angebote scheint nach Fischer, Kuhn, Klieme² vor allem darin zu liegen, dass sie gleichzeitig Herausforderungen, Handlungsspielräume und Kontakte mit Gleichaltrigen bereitstellen. Damit heben sie offenbar gezielt auf die für die Motivationsentwicklung entscheidenden Einflussfaktoren ab, die nach Deci und Ryan³ in dem Entsprechen der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit liegen.

Wenn von diesen Angeboten im offenen Ganztage die Rede ist, dann ist damit ein recht breites Spektrum an inhaltlichen Angebots-elementen angesprochen. Die Palette reicht von künstlerisch-kreativem Gestalten und Musik über Bewegung, Spiel und Sport bis hin zu Angeboten im Sprach- oder im Umweltbereich oder solchen, die z.B. Entspannungs- und Konzentrationsübungen zum Inhalt haben.

Eine wichtige Frage, auf die es bisher aber nur wenige Antworten gibt, richtet sich in diesem Zusammenhang vor allem darauf, wie sich die Charakteristik dieser Angebote unter dem Aspekt der individuellen Förderung darstellt. In welcher Weise unterscheiden sich diese Angebote von den inhaltlich affinen Bereichen, die curricular konfiguriert sind und als Fächer angeboten werden? Diese Frage gilt es hier für den Bereich ‚Sprache‘ näher zu beleuchten. Was konkret sind die Spezifika, die das extracurriculare Angebot im offenen Ganztage in diesem Bereich kennzeichnen? Welche Parallelen gibt es zu dem curricularen Angebot des Unterrichts, welche Förderaspekte kommen zusätzlich hinzu oder werden verstärkend in diesem Feld umgesetzt? Welchen Stellenwert hat die spezifische Charakteristik dieser Ange-

bote im Vergleich zu den fachunabhängigen Komponenten, die solche Angebote kennzeichnen?

Methode und Stichprobe

Zur Beantwortung der o.g. Fragen wurden Daten verwendet, die im Rahmen der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zum offenen Ganztage im Primarbereich in NRW im Jahr 2008 erhoben wurden⁴. Auf einer repräsentativen Grundlage wurden dabei alle Fachkräfte aus 144 Schulen in den außerunterrichtlichen Angeboten des offenen Ganztags befragt; außerdem erhielten alle Lehrkräfte der Schule, die selbst nicht im offenen Ganztage tätig waren, einen Fragebogen. In beiden Befragungen war u.a. ein Itemblock für den Bereich ‚Sprache (Sprachförderung)‘ integriert. Mit diesen (insgesamt zehn) Items (vgl. Tabelle 1) sollte kenntlich gemacht werden, welche Aktivitäten und Rahmenbedingungen zur individuellen Förderung in diesem Angebotsbereich im Wesentlichen vorkommt. Die Items sind das Ergebnis einer Expertise, die in Zusammenarbeit mit entsprechenden Fachleuten erstellt wurde. Diese Items bringen nicht das gesamte Feld an Förderaktivitäten dieses Bereichs im Detail zum Ausdruck; sie sind etwas breiter gefasst, decken im Wesentlichen aber durchaus die wichtigsten Förder- und Rahmendimensionen des Bereichs ‚Sprache‘ im offenen Ganztage ab. Global werden fünf Aspekte angesprochen: Aktives Sprachhandeln (drei Items), Reflexion über Sprache (zwei Items), Einbeziehen anderer Muttersprachen (zwei Items), Nutzung von Erkenntnissen aus dem Unterricht bzw. Verzahnung mit Unterricht (zwei Items) sowie Einführung in Sprachlernmethoden (ein Item).

Im Fragebogen für die Fachkräfte ist der Itemblock so gestaltet, dass jeweils auf vierstufigen Ankreuzskalen Einschätzungen zur Wichtigkeit und zum bisherigen Umsetzungsgrad im offenen Ganztage vorgenommen werden konnten. Die Lehrkräfte wurden gebeten einzuschätzen, in welchem Umfang sie diese Aspekte in ihrem Unterricht verwirklichen können; gleichzeitig sollten sie aber auch angeben, in welchem Maße diese Aktivitäten und Aspekte innerhalb der außerunterricht-

1 Vgl. Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., Fischer, N. (2009)

2 Vgl. Fischer, N., Kuhn, H.P., Klieme, E. (2009)

3 Vgl. Deci, E.L., Ryan, R.M. (1993)

4 Vgl. Haenisch (2010b)

Umsetzung: 1-gar nicht/wenig, 2-teilweise, 3-weitgehend, 4-voll und ganz Wichtigkeit: 1-nicht/weniger wichtig, 2-eher wichtig, 3-sehr wichtig, 4-mit am wichtigsten	Umsetzung		Wichtigkeit	
	AM	Anteil weitgehend/voll und ganz	AM	Anteil sehr wichtig/mit am wichtigsten
1. Es wird immer darauf geachtet, dass sprachlich richtig gesprochen wird.	3,1	83	3,3	90
2. Die Kinder haben die Gelegenheit, in bewusst gestalteten Situationen frei und zusammenhängend zu erzählen.	2,9	72	3,2	93
3. Hören und Lesen werden innerhalb des Angebots bewusst zur Förderung des Aufgabenverständnisses eingesetzt.	2,9	68	3,3	92
4. Alltägliche Situationen und Rituale (z. B. Begrüßung, Tischdecken, Rollenspiele) werden bewusst zur Sprachförderung genutzt.	2,9	66	3,2	87
5. Über Erzähltes und Gesprochenes wird mit den Kindern noch einmal nachgedacht.	2,8	66	3,2	90
6. Die Kinder werden innerhalb des Angebots in Sprachlernmethoden und -techniken (z. B. Nachschlagwerke, Wörterbücher) eingeführt.	2,5	51	3,0	81
7. Bezogen auf die Förderaktivitäten im Bereich Sprache gibt es Absprachen mit den Klassenlehrerinnen.	2,1	33	2,9	75
8. Für die sprachlichen Förderaktivitäten am Nachmittag werden diagnostische Erkenntnisse zu einzelnen Kindern gezielt genutzt.	1,9	27	2,7	65
9. Es gibt Situationen, bei denen andere Muttersprachen der Kinder einbezogen werden.	1,9	21	2,4	48
10. Die Mehrsprachigkeit der Kinder ist in den Räumen der OGS sichtbar (z. B. auf thematischen Postern).	1,6	14	2,2	35

Tab. 1: Förderaktivitäten im Bereich ‚Sprache‘ bezogen auf Umsetzungsrate (Rangfolge) und Wichtigkeit, Mittelwert, Prozentwerte,

lichen Angebote des offenen Ganztags umgesetzt werden sollten.

Insgesamt waren bei der Studie 845 Fachkräfte (Rücklauf 43 %) und 600 Lehrkräfte (Rücklauf 33 %) einbezogen. In der Stichprobe der Fachkräfte konnten 218 Personen identifiziert werden, die Angebote im Bereich ‚Sprache‘ durchführen. Eine etwas genauere Betrachtung dieser Teilstichprobe lässt erkennen, dass sie sich zu 15 % aus Lehrkräften, zu 18 % aus Personen mit sonstigem Hochschulabschluss, zu 49 % aus Erzieherinnen und zu 18 % aus Personen aus anderen Berufen zusammensetzt.

Rahmen- und Basisdaten zum Bereich ‚Sprache‘ im offenen Ganztag

Bevor auf die Fragestellungen im Einzelnen eingegangen wird, sollen vorweg noch einige Rahmen- und Basisdaten zum Bereich Sprache im offenen Ganztag vorgestellt werden. Diese Befunde beziehen sich auf die Profil- und Strukturbefragung aus dem Jahr 2008, bei der auf repräsentativer Grundlage Daten von insgesamt 870 Schulen berücksichtigt werden konnten.

Die Befunde zeigen, dass dieser Angebotsbereich an 93 % der Schulen vorkommt, wobei er in 15 % der Schulen vier- bis fünfmal und in weiteren 32 % zwei- bis dreimal in der Woche angeboten wird; an 34 % der Schulen gibt es an einem Tag der Woche Angebote dieser Art. Was die Wichtigkeit als konzeptioneller Schwerpunkt bei der Ausgestaltung des offenen Ganztags anbelangt, erreicht das Angebot Sprache auf einer vierstufigen Skala von 1 (nicht wichtig) bis 4 (sehr wichtig) einen Wert von 3,1. Es liegt damit in etwa gleichauf mit den Bereichen Musik (3,0) und künstlerisch-kreativem Gestalten (3,1); es wird lediglich übertroffen vom Bereich Bewegung, Spiel und Sport (3,7). Untersucht wurde auch der Zufriedenheitsgrad mit der Realisierung der Angebote (1 – sehr unzufrieden – bis 4 – sehr zufrieden). Hier folgt das Angebot Sprache mit einem Wert von 3,1 hinter ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ (3,5) und dem künstlerisch-kreativen Gestalten (3,3) etwa gleichauf mit Musik (3,0). Bleibt noch zu erwähnen, dass rund 21 % der Schulen mit einer Stadtbücherei oder Bibliothek kooperieren, ein Fünftel davon auf der Grundlage eines schriftlichen Kooperationsvertrags.

Umsetzungsgrad und Wichtigkeit von Förder- und Rahmenaspekten im Bereich Sprache

In Tabelle 1 wurden die zehn untersuchten Aspekte entsprechend ihres Umsetzungsgrades in eine Rangfolge gebracht. Am besten umgesetzt werden demnach Förderangebote, bei denen es um aktives Sprachhandeln geht oder bei denen die Reflexion von Sprache im Mittelpunkt steht. Den höchsten Umsetzungsgrad verzeichnet die Aufmerksamkeit für sprachlich richtiges Sprechen. 83 % der Fachkräfte geben an, dies in ihrem Angebot weitgehend oder voll und ganz umgesetzt zu haben. Einen recht hohen Umsetzungsgrad weisen auch bewusst gestaltete Situationen auf, in denen die Kinder frei und zusammenhängend erzählen können (bei 72 % der Fachkräfte realisiert). Etwa zwei Drittel des im Bereich ‚Sprache‘ tätigen Personals setzt Hören und Lesen in seinem Angebot bewusst zur Förderung des Aufgabenverständnisses ein, denkt regelmäßig mit den Kindern noch einmal über Erzähltes und Gesprochenes nach und nutzt bewusst alltägliche Situationen und Rituale (z.B. Begrüßung, Tischdecken), um Sprache zu fördern.

Im Vergleich zu Situationen des aktiven Sprachhandelns und der Reflexion über Sprache kommt die Einbeziehung anderer Muttersprachen im Angebot des offenen Ganztags recht selten vor. Lediglich 21 % der Befragten geben an, dass solche Situationen in ihrem Angebot weitgehend oder voll und ganz umgesetzt sind, und auch nur 14 % können bestätigen, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Räumen des offenen Ganztags – etwa durch thematische Poster – deutlich wird.

Vergleichsweise gering ausgeprägt ist auch die Verknüpfung mit sprachlichen Angeboten des Unterrichts am Vormittag. Etwas mehr als ein Viertel der Fachkräfte nutzt z.B. diagnostische Erkenntnisse zur Gestaltung der sprachlichen Förderaktivitäten am Nachmittag und bei etwa einem Drittel der Befragten gibt es bezogen auf Förderaktivitäten regelmäßige Absprachen mit den Klassenlehrerinnen.

Dass es sich bei den meisten zur Einschätzung vorgelegten Items um wichtige Aspekte des Sprachangebots im offenen Ganztags handelt, kann daran abge-

lesen werden, dass fünf der zehn Items Wichtigkeitsquoten aufweisen, die in den Kategorien ‚sehr wichtig‘ bzw. ‚mit am wichtigsten‘ Anteile von etwa 90 % erreichen. Dabei handelt es sich durchweg um Items aus den Bereichen ‚Aktives Sprachhandeln‘ und ‚Reflexion über Sprache‘.

Drei Items sind auffällig, weil bei ihnen eine recht große Diskrepanz zwischen (vergleichsweise hoher) Bedeutungszuschreibung und (vergleichsweise geringer) Umsetzung vorliegt. Dies betrifft zum einen die Verknüpfung mit dem Unterricht (Nutzung diagnostischer Erkenntnisse, Absprachen mit Klassenlehrerinnen), zum anderen aber auch die Nutzung von Nachschlagwerken und Wörterbüchern. Hier besteht – was die Umsetzung im offenen Ganztags anbelangt – also noch ein erheblicher Nachholbedarf. Dieser muss auch noch für das Einbeziehen anderer Muttersprachen konstatiert werden. Zwar liegt die Wichtigkeitsquote nicht ganz so hoch wie bei den anderen Aspekten (48 % bewerten diesen Aspekt als sehr wichtig bzw. als mit am wichtigsten); der Abstand zu der faktischen Umsetzung (21 %) ist jedoch noch vergleichsweise groß.

	AM* Umsetzung in der OGS (1)	AM** Umsetzung im Unterricht (2)	AM** Sollte in der OGS verwirklicht werden (3)	statis- tisch bedeut- same Unter- schiede zwischen (1) u. (2)	statistisch bedeutsa- me Unter- schiede zwischen (2) u. (3)
1. Es wird immer darauf geachtet, dass sprachlich richtig gesprochen wird.	3,1	3,3	3,4	<.01	<.01
2. Die Kinder haben die Gelegenheit, in bewusst gestalteten Situationen frei und zusammenhängend zu erzählen.	2,9	3,6	3,4	<.01	<.01
3. Hören und Lesen werden innerhalb des Angebots bewusst zur Förderung des Aufgabenverständnisses eingesetzt.	2,9	3,5	3,0	<.01	<.01
4. Alltägliche Situationen und Rituale (z. B. Begrüßung, Tischdecken, Rollenspiele) werden bewusst zur Sprachförderung genutzt.	2,9	3,1	3,2	<.01	<.01
5. Über Erzähltes und Gesprochenes wird mit den Kindern noch einmal nachgedacht.	2,8	3,3	3,0	<.01	<.01
6. Die Kinder werden innerhalb des Angebots in Sprachlernmethoden und -techniken (z. B. Nachschlagwerke, Wörterbücher) eingeführt.	2,5	3,5	2,8	<.01	<.01
7. Bezogen auf die Förderaktivitäten im Bereich Sprache gibt es Absprachen mit den Klassenlehrerinnen.	2,1	2,1	2,6	<.01	<.01
8. Für die sprachlichen Förderaktivitäten am Nachmittag werden diagnostische Erkenntnisse zu einzelnen Kindern gezielt genutzt.	1,9		2,6		
9. Es gibt Situationen, bei denen andere Muttersprachen der Kinder einbezogen werden.	1,9	2,3	2,6	<.01	<.01
10. Die Mehrsprachigkeit der Kinder ist in den Räumen der OGS sichtbar (z. B. auf thematischen Postern).	1,6		2,3		

* Einschätzung der Fachkräfte, ** Einschätzung der Lehrkräfte, die nicht in der OGS arbeiten;
Skala der Einschätzungen bei Fach- und Lehrkräften: 1 – gar nicht/wenig, 2 – teilweise, 3 – weitgehend, 4 – voll und ganz

Tab. 2: Umsetzungsgrad der Förderaktivitäten im Bereich ‚Sprache‘ des offenen Ganztags und im Unterricht, Mittelwerte

Vergleich der Förderaktivitäten im Bereich Sprache des offenen Ganztags mit denen des Unterrichts

Wie stellt sich nun die Umsetzung der Förderaktivitäten im Vergleich zwischen dem außerunterrichtlichen Angebot und dem Unterricht dar? Worin liegen die wesentlichen Unterschiede? Worin liegt das Spezifische dieses Bereichs im offenen Ganztags, worin das Spezifische im Unterricht? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden für die zehn Items die Umsetzungsgrade im Bereich Sprache und im Unterricht vergleichend gegenüber gestellt (vgl. Tabelle 2, Spalte 1 und 2).

Bei allen Förderaspekten im engeren Sinne liegt der Umsetzungsgrad innerhalb des Unterrichtsangebots signifikant über dem des offenen Ganztags. Dieses Ergebnis ist durchaus nicht unerwartet, denn alle einzuschätzenden Indikatoren für Förderaktivitäten gehören natürlich auch zum curricular verankerten Bestand des Unterrichts im Bereich Sprache. Eine eigentliche Domäne

oder ein Spezifikum des offenen Ganztags lässt sich aus diesem Blickwinkel also zunächst nicht erkennen. Das Angebot des offenen Ganztags hat hier offenbar vor allem die Funktion, die curricular angestammten Bereiche des Unterrichts zu unterstützen und zu ergänzen.

Interessant ist allerdings, dass die Lehrkräfte für den offenen Ganztags bei drei Förderaspekten eine höhere Umsetzungsrate wünschen, als derzeit im Unterricht selbst realisiert werden kann. Diese betreffen die bewusste Nutzung von alltäglichen Situationen und Ritualen zur Sprachförderung, die Aufmerksamkeit für sprachlich richtiges Sprechen sowie das Einbeziehen anderer Muttersprachen. Hier handelt es sich augenscheinlich um Aspekte, die die Lehrkräfte als besonders relevant für den offenen Ganztags ansehen, und von denen sie sich im offenen Ganztags ein zusätzliches Übungsfeld erhoffen, um Sprachhandeln anzuregen und zu fördern. Insofern könnten gerade in diesen drei Aspekten Spezifika für den offenen Ganztags gesehen

	Umsetzung	Wichtigkeit	Beispielitem
1. Individuelle Zuwendung (vier Items, $\alpha=.76$)	3,3	3,5	Den Kindern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.
2. Vereinbarung von Regeln (zwei Items, $\alpha=.45$)	3,2	3,4	Die Kinder in Regeln für ein funktionierendes Zusammenleben einführen.
3. Skala 1 ‚Aktives Sprachhandeln‘ (drei Items, $\alpha=.69$)	3,0	3,2	Die Kinder haben die Gelegenheit, in bewusst gestalteten Situationen frei und zusammenhängend zu erzählen.
4. Förderung Sozialen Lernens (fünf Items, $\alpha=.79$)	2,9	3,3	Die Bereitschaft der Kinder fördern, anderen Kindern zu helfen.
5. Skala 2 ‚Reflektion über Sprache‘ (zwei Items $\alpha=.80$)	2,9	3,2	Über Erzähltes und Gesprochenes wird mit den Kindern noch einmal nachgedacht.
6. Verzahnung über Kooperation (zwei Items, $\alpha=.68$)	2,9	3,2	Für einzelne Kinder gibt es zwischen mir und der Lehrkraft abgestimmte Absprachen über konkrete Fördermaßnahmen.
7. Selbstständigkeitsförderung (drei Items, $\alpha=.53$)	2,8	3,1	Die Kinder werden dazu ermutigt, ihren eigenen Interessen selbstbestimmt nachzugehen.
8. Individuelle Förderung (vier Items, $\alpha=.65$)	2,7	3,1	Den Kindern werden besondere Herausforderungen gestellt, damit sie ihre Fähig- und Fertigkeiten besser kennenlernen.
9. Informationslage über Kinder (zwei Items, $\alpha=.46$)	2,7	3,0	Ich kenne die Vorlieben der Kinder.
10. Partizipation der Kinder (fünf Items, $\alpha=.71$)	2,6	2,9	Bei der Entscheidung über die Anschaffung von Spielen und Materialien werden die Kinder einbezogen.
11. Skala 3 ‚Nutzung von Erkenntnissen aus dem Unterricht‘ (sieben Items, $\alpha=.75$)	2,0	2,8	Für die sprachlichen Förderaktivitäten am Nachmittag werden diagnostische Erkenntnisse zu einzelnen Kindern gezielt genutzt.
12. Verzahnung über Inhalte (drei Items, $\alpha=.61$)	1,9	2,4	Was die Kinder vormittags im Unterricht gemacht haben, wird in der Angebotsgestaltung aufgegriffen.
13. Skala 4 ‚Einbeziehen anderer Muttersprachen‘ (Items 9,10, $\alpha=.69$)	1,7	2,3	Es gibt Situationen, bei denen andere Muttersprachen der Kinder einbezogen werden.

Umsetzung: 1 – gar nicht/wenig, 2 – teilweise, 3 – weitgehend, 4 – voll und ganz
 Wichtigkeit: 1 – nicht/weniger wichtig, 2 – eher wichtig, 3 – sehr wichtig, 4 – mit am wichtigsten

Tab. 3: Charakterisierung der Förderaktivitäten im Bereich ‚Sprache‘ des offenen Ganztags, Umsetzung und Wichtigkeit

werden. Die Lehrkräfte wünschen sich darüber hinaus eine im Vergleich zur derzeitigen Lage deutlich höhere Umsetzung der Absprachen mit Klassenlehrer/innen. Zudem sprechen sie sich dafür aus, die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Räumen des offenen Ganztags deutlicher zu machen, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Gesamtcharakteristik des Bereiches ‚Sprache‘ im offenen Ganztag

Um zu einer umfassenden Charakterisierung des Angebots Sprache im offenen Ganztag zu gelangen, wurden zusätzlich zu den Aspekten der Sprachförderung weitere neun ganztagspezifische Komponenten (hier in Form von Skalen) zur Beschreibung mit einbezogen. Auch die Sprachförderaspekte wurden in Skalen zusammengefasst, die auf der Grundlage von Faktorenanalysen zusammengestellt wurden. So kann vergleichend analysiert werden, wie sich die sprachbezogenen in ihrem Stellenwert zu den eher allgemeinen ganztagsbezogenen Komponenten darstellen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über Umsetzungsgrad und Wichtigkeit dieser Komponenten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Angebote im Bereich Sprache von den Einstellungen, Haltungen und Aktivitäten des durchführenden Personals durchaus auch erkennbar fachspezifisch akzentuiert sind. So liegt die Skala ‚Aktives Sprachhandeln‘ an dritter und die Skala ‚Reflexion über Sprache‘ an fünfter Stelle der Rangfolge. Die am besten umgesetzte Skala des Bereichs Sprache wird lediglich von der Komponente der ‚Individuellen Zuwendung‘ sowie der Ritual- bzw. Regelkomponente übertroffen. Individuelle Zuwendung und Regelkomponente liegen bei allen Angeboten an der Spitze der Charakteristik, verkörpern also so etwas wie Schlüsselvariablen für den außerunterrichtlichen Bereich des offenen Ganztags. Die Tabelle zeigt gleichzeitig aber auch die deutliche Unterrepräsentanz der beiden anderen Skalen des Sprachförderbereichs. So liegt die Skala ‚Ein-

beziehen anderer Muttersprachen‘ am Ende der Rangfolge, und auch die Skala ‚Nutzung von Erkenntnissen aus dem Unterricht‘ (z. B. diagnostische Erkenntnisse) rangiert im unteren Drittel der Rangfolge. Beide können von ihrem Umsetzungsgrad her gesehen sicherlich nicht als prägende Charakteristika des Sprachförderangebots bezeichnet werden.

Dass in der Gesamtcharakteristik Aspekte wie ‚Individuelle Zuwendung‘ und ‚Vereinbarung von Regeln‘ dominieren, verwundert nicht. So ist das Selbstverständnis des Personals im Bereich Sprache – wie das des Personals in den anderen Bereichen – deutlich pädagogisch und keinesfalls fachlich geprägt (vgl. Tabelle 4). Im Vordergrund steht ein Selbstverständnis, das recht eindeutig durch die ‚Zuschreibungen‘ Pädagoge/in, Betreuer/in und Freizeitgestalter/in dominiert wird.

	Fachkräfte im Bereich ‚Sprache‘ (N=218)	Im Vergleich dazu: Fachkräfte in allen Angeboten (N=575)
1. Pädagogin/Pädagoge	4,2	4,2
2. Betreuer/in	4,2	4,1
3. Freizeitgestalter/in	3,7	3,7
4. Bildungsanbieter/in	3,5	3,4
4. Partner/in	3,4	3,3
6. Dienstleister/in	2,7	2,7
7. Moderator/in	2,7	2,6
9. Animator/in	2,5	2,5
8. Trainer/in	2,3	2,4

1 – trifft nicht zu, 2 – trifft wenig zu, 3 – trifft teilweise zu, 4 – trifft weitgehend zu, 5 – trifft voll und ganz zu
* statistisch bedeutsamer Unterschied $p < 0,01$

Tab. 4: Selbstverständnis der Fachkräfte im Bereich ‚Sprache‘; Mittelwerte

Personen, die Angebote durchführen im Bereich	Eingeschätzte Qualifikation	Gegenwärtige Umsetzung in meiner Arbeit – Anteil ‚gut + sehr gut‘	AM*
Bewegung, Spiel und Sport (N=254)	Kinder im Bereich Bewegung/Sport fördern	74 %	3,9
Künstlerisch-kreatives Gestalten (N=303)	Kinder im Bereich Gestaltung und Kunst fördern	63 %	3,6
Musik (N=78)	Kinder im Bereich Musik fördern	62 %	3,6
Sprache (N=203)	Kinder im sprachlichen Bereich fördern	52 %	3,4
Hausaufgabenbetreuung (N=494)	Kinder bei den Hausaufgaben fachlich gerecht unterstützen	81 %	4,1

* Skala: 1 – nicht ausreichend, 2 – ausreichend, 3 – befriedigend, 4 – gut, 5 – sehr gut

Tab. 5: Einschätzung der eigenen Qualifikationen in ausgewählten Angebotsbereichen

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, auf die Einschätzung der eigenen Qualifikationen des Fachpersonals einzugehen. Natürlich können solche Qualifikationen in einer schriftlichen Befragung nur annäherungsweise erfasst werden. Die Befragten sollten dabei einschätzen, wie gut sie unter den gegenwärtigen Bedingungen ihrer Schule die zentralen Aufgaben und Tätigkeiten ihres Berufsfeldes (hier: Kinder im Bereich Sprache fördern) umsetzen können. Selbstverständlich lassen sich hierbei nur indirekt Aussagen zu den Qualifikationen ableiten, denn die Umsetzung der Aufgaben wird natürlich noch von anderen Bedingungen beeinflusst, für die die Befragten selbst nicht verantwortlich sind. 52 % schätzen ihre Qualifikation in den Kategorien ‚gut‘ und ‚sehr gut‘ ein. Im Vergleich zu anderen inhaltlich orientierten Angebotsbereichen (Bewegung, Spiel und Sport; Künstlerisch-kreatives Gestalten; Sprache) ist diese Einschätzung eher im unteren Bereich anzusiedeln (vgl. Tabelle 5). Höhere Werte finden sich bei den Selbsteinschätzungen des Personals im Bereich der Hausaufgabenbetreuung (81 %), beim Personal, das Angebote im Bereich Bewegung, Spiel und Sport durchführt (74 %), aber auch bei den Fachkräften im künstlerisch-kreativen Gestalten (63 %) und in Musik (62 %). Bezieht man die Einschätzung auf die gesamte Skala, liegt der Mittelwert (3,4) aber immerhin noch zwischen ‚befriedigend‘ (3) und ‚gut‘ (4).

FAZIT

Viele der intendierten Förderaktivitäten für den Bereich Sprache weisen bereits ansprechende Umsetzungsraten auf. Insbesondere Aspekte, bei denen aktives Sprachhandeln oder Reflexion über Sprache im Mittelpunkt stehen, sind bei etwa zwei Dritteln bis drei Vierteln des befragten Personals weitgehend umgesetzt. Hinsichtlich der Umsetzungsraten zeigt sich im Vergleich zum Unterricht für den offenen Ganzttag kein spezifisches Profil. Offensichtlich hat das Angebot bisher die Funktion, die Förderangebote des Unterrichts zu unterstützen. Eine profilierte Ausrichtung könnte der Bereich allerdings erreichen, wenn den Wunschvorstellungen der Lehrkräfte Rechnung getragen werden könnte. Diese sehen für den offenen Ganzttag die Schwerpunkte insbesondere in der bewussten Nutzung von alltäglichen Situationen und Ritualen zur Sprachförderung, bei der Aufmerksamkeit für sprachlich richtiges Sprechen sowie beim Einbeziehen anderer Muttersprachen. Insgesamt zeigt das Angebot im Bereich Sprache vor dem Hintergrund einer primär pädagogischen Orientierung des Personals eine deutlich fachliche Akzentuierung, bei der insbesondere das aktive Sprachhandeln hervortritt.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z.f.Päd., 39, H.2, S.223-238

Fischer, N.; Kuhn, H.P.; Klieme, E. (2009): Was kann die Ganzttagsschule leisten?. In: Z.f. Päd., 54, Beiheft, S. 143-167

Haenisch, H. (2010a): Was offene Ganzttagsschulen erfolgreich macht. In: Schulverwaltung NRW, Heft 1, S.2-5

Haenisch, H. (2010b): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. Erfahrungen und Sichtweisen von Lehr- und Fachkräften. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Weinheim, München, S. 67-129

Holtappels, H. G.: Schulqualität durch Schulentwicklung. München, 2003

Stecher, L.; Klieme, E.; Radisch, F.; Fischer, N. (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganzttagsschulentwicklung. In: Prüß, F.; Kortas, S.; Schöppa, M. (Hrsg.) Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München, S.185-201

3.2 Beim **Wort** genommen! – Chancen integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen

Christiane Bainski

Altersgemäße Sprachkompetenz ist entscheidend für Wissenserwerb und Kommunikationsfähigkeit. Diese beiden Kompetenzen sind unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Integration in Schule, Beschäftigungssystem und Gesellschaft.

Nordrhein-Westfalen – ein Land mit einer starken nachwachsenden heterogenen und mehrsprachigen Generation

Innerhalb der Bundesrepublik Deutschland ist NRW das Bundesland mit der größten Einwohnerzahl und bei den Flächenländern auch das Bundesland mit dem höchsten Anteil an Zuwanderern. Dieser liegt bei den insgesamt 18 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern bei rund einem Viertel. In der nachwachsenden Generation sieht dies schon deutlich anders aus. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt laut Mikrozensus rund 35 Prozent¹. Dem gegenüber weisen die Amtlichen Schuldaten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung für das Schuljahr 2010/11 26 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte aus². Ursächlich für diese Differenz sind definitorische Unterschiede zwischen beiden Datenquellen. Hinzu kommt, dass die in der Statistik des Ministeriums für Schule und Weiterbildung ausgewiesene Zuwanderungsgeschichte nicht an den Schulformen Freie Waldorfschule, Weiterbildungskolleg, Berufskolleg und Förderschule Berufskolleg erhoben wird. Das Ergebnis der Amtlichen Schuldaten kann somit nicht auf alle Schülerinnen und Schüler Nordrhein-Westfalens übertragen werden.

In den Städten mit mehr als 100.000 Einwohner(innen) machen die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inzwischen etwa die Hälfte der unter 20-Jährigen aus³. Bei den Einschulungsjahrgängen der letzten Jahre zeigte sich ein Landesdurchschnitt von 38 bis 40 Prozent, in den größeren Städten von 50 bis 60 Prozent oder mehr. Diese Kinder und Jugendlichen stammen aus 190 verschiedenen Herkunftsnationalitäten,

wachsen zwei- und mehrsprachig auf, sprechen insgesamt über 150 verschiedene Herkunftssprachen⁴. Dies zeigt, dass eine umfassende und sprachliche Bildung, eine qualifizierte Vermittlung der deutschen Sprache als Zweitsprache eine dauerhafte Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen in NRW sein wird. Das Aufwachsen mit gleichzeitig oder zeitversetzt zwei oder mehreren Sprachen stellt für Kinder keine Überforderung dar. Weltweit ist dies sogar bedeutend häufiger anzutreffen als ein monolingualer Spracherwerb.

Mehrsprachigkeit – ein stabiles und wachsendes Phänomen

Der folgende Beitrag versucht, einige Aspekte aus der nationalen und internationalen Spracherwerbsforschung einzubeziehen, die den Blick auf die Verbindung einer qualifizierten Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit dem Bildungsziel Mehrsprachigkeit richten. Das heißt, der Anspruch einer fundierten und qualifizierten Vermittlung der Verkehrs- und Schulsprache Deutsch als Bildungssprache wird mit dem Bemühen verbunden, die Familiensprachen als aktives lebensweltliches kommunikatives Mittel und als wesentlichen Bestandteil individueller und schulischer Mehrsprachigkeit angemessen zu berücksichtigen.

Diese Herangehensweise an Sprachbildung trägt der Tatsache Rechnung, dass sich bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund heute immer mehr zeigt, dass traditionelle Erwartungen an die sprachliche Assimilation nicht mehr greifen. Früher ging man davon aus, dass Zuwanderer nach zwei, spätestens drei Generationen zum Sprachstand in der Verkehrssprache der Mehrheitsgesellschaft aufgeschlossen haben. Dieses Muster hat jedoch inzwischen weltweit seine Gültigkeit verloren. Die Loyalitäten der Zuwanderer zu ihren Herkunftssprachen sind in allen Ländern, in denen dies untersucht wurde, sehr hoch und stabil⁵.

Die Familien- bzw. Herkunftssprachen bilden eine Grundlage für persönliche und auch familiäre Identität. Sie stellen im Rahmen der weltweiten Migrations-

1 Nachzulesen in einer Veröffentlichung des MAIS – Sozialberichterstattung NRW, 2007, S.8

2 Definition „Zuwanderungsgeschichte“ in den Amtlichen Schuldaten NRW: Schüler/-in selbst zugewandert, ein oder beide Elternteile zugewandert oder nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie

3 Vgl. Strohmeier (2002)

4 Siehe SPREEG-Studie, Essen (2003) unter <http://www.uni-due.de/daz-daf/spreeg.shtml> (letzter Zugriff: 06.07.2011)

5 Vgl. Suarez-Orozco und Marcelo (2003)

bewegungen für viele Familien, die oft über verschiedene Länder oder gar Kontinente verstreut leben, das wesentliche innerfamiliäre Kommunikationsmittel dar und sind für die Kinder ihr erster und spezifischer Zugang zur Eroberung ihrer Umwelt, zum Weltwissen.

Es muss inzwischen auf lange Sicht davon ausgegangen werden, dass ein zunehmender Anteil von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit aufwächst und lebt – auch über die zweite und dritte Zuwanderergeneration hinaus.

Durchgängige sprachliche Bildung für alle Kinder – eine dauerhafte Herausforderung

Sprachliche Bildung und Sprachförderung müssen in einem neuen Licht betrachtet werden. In dem länderübergreifenden Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das zwischen 2004 und 2009 durchgeführt wurde und sich nun in einer Transferphase befindet, wurde bewusst der Begriff der „**sprachlichen Bildung**“ geprägt. Dieser Terminus umfasst die gesamte sprachliche Bildung aller Kinder – ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Es geht hier um ein durchgängiges Prinzip im Unterricht aller Fächer und in außerunterrichtlichen Angeboten. Es handelt sich um eine Querschnittsaufgabe entlang der Lern- und Lebensbiographie der Kinder und Jugendlichen.

„**Sprachförderung**“ dagegen – letztlich auch ein defizitorientierter Begriff – beinhaltet gezielte gesonderte

additive Fördermaßnahmen zur Überwindung spezifischer sprachlicher Entwicklungsbedarfe der Kinder.

Jeder Unterricht, auch der Fachunterricht, muss sich als Unterricht verstehen, in dem auch Sprache gelehrt wird – ebenso, wie sich außerunterrichtliche Angebote die sprachliche Bildung zur Aufgabe machen sollen. Sprache als Medium des Lehrens und Lernens soll in allen Fächern bewusst eingesetzt und gefördert werden.

Dem Anspruch **einer durchgängigen integrativen Sprachbildung** liegt der Gedanke zugrunde, dass sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zum einen **horizontal** – auf der Jahrgangs- oder Stufenebene durch kooperierende unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote – und zum anderen **vertikal** – über Schnittstellen/Übergänge im Bildungssystem hinweg – zwischen den beteiligten Lernbereichen, Bildungsstufen und Institutionen durchgängig zu planen und zu gestalten sind.

Bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund bedeutet dieses **Schnittstellenmodell** auf keinen Fall, sich lediglich auf eine additive Sprachförderung in Sonderfördergruppen in „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) zu beschränken. Es fördert die gemeinsame Sprachbewusstheit und Auseinandersetzung mit Sprache, wenn in der gesamten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Gestaltung und auch in der additiven Sprachförderung auf die besonderen Kompetenzen und sprachlichen Ressourcen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern eingegangen wird.

FörMig Schnittstellenmodell

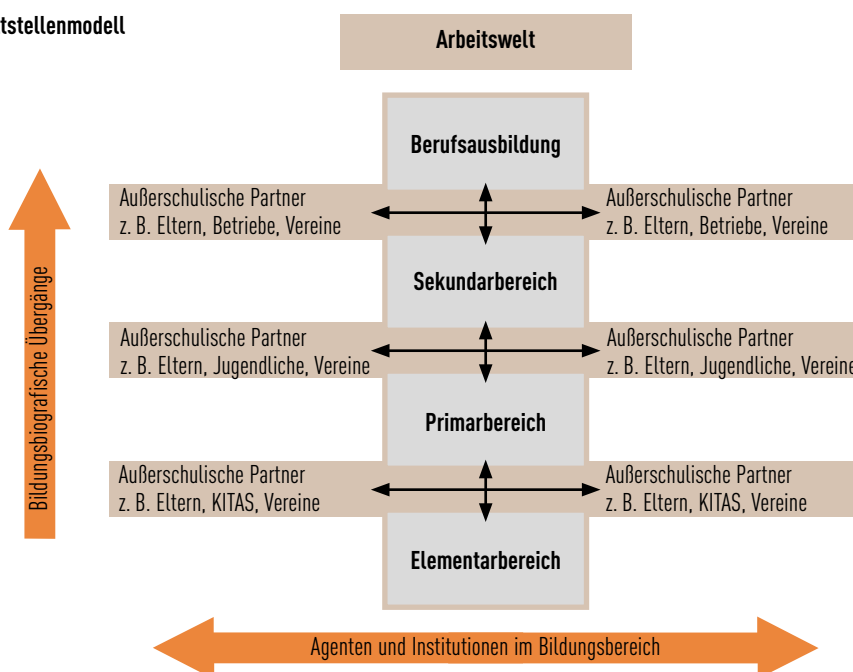


Abb 1.: Ingrid Gogolin: Abschlussveranstaltung von FörMig in Hamburg 2009

Aus den oben genannten Gründen ist es für die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht förderlich – und letztlich auch gar nicht sinnvoll –, diesen ihre Familien-/Herkunftssprache zu verbieten. Stattdessen sollte für einen sowohl quantitativ wie vor allem auch qualitativen Kontakt zur deutschen Sprache gesorgt werden. Es geht um schulische Sprach(en)lernkonzepte, die eine qualitative Vermittlung der deutschen Sprache als Zweitsprache – für deutsche Kinder mit sprachlichen Defiziten auch als Erstsprache – mit einer Unterrichts- und Schulentwicklung verbinden, in der **Mehrsprachigkeit** wertgeschätzt und generell sprachbewusst und motivierend gelehrt und gelernt wird.

Gerade neuere Ergebnisse der Hirnforschung belegen, dass sich beim Erlernen der Erstsprache neuronale Verarbeitungsroutinen ausbilden, die sich später nicht mehr ändern lassen, und auf denen alle anderen Lernprozesse (somit auch die des Zweitspracherwerbs) aufbauen⁶.

Die Sprachen stützen sich im Erwerb bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern gegenseitig – Mehrsprachigkeit fördert bei Kindern die generelle Sprachbewusstheit und die kognitive Leistungsfähigkeit⁷.

Insofern bedarf es durchgängiger, aufeinander aufbauender und kompatibler **Sprach(en)lernkonzepte**, die planvoll umgesetzt, reflektiert und im Ganztage zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal abgestimmt sind.

Die Brücke von der Alltagssprache/ Umgangssprache zur Bildungssprache bauen

Kinder aus Zuwandererfamilien werden in der Regel unter Submersionsbedingungen⁸ in deutschen Schulen, oft in multikulturellen Regelklassen, unterrichtet.

Insbesondere die Kinder, die im Zuwanderungsland geboren wurden, bringen oft tatsächlich oberflächliche kommunikative Fähigkeiten in der Zweitsprache mit: Sie sprechen die Zweitsprache meist akzentfrei, reden fließend über bekannte, konkrete Alltagsangelegenheiten in Situationen, die intellektuell nicht viel erfordern, und in denen sie Hilfe durch kontextuelle Hinweise erhalten. Deshalb fallen sie als Sprachlernende nicht auf, und die Lehrenden halten es nicht mehr für erforderlich, die Tatsache besonders zu berücksichtigen, dass einige Kinder die Unterrichtssprache nur unvollkommen beherrschen.

Der Erwerb der sprachübergreifenden Grundfähigkeit, die eine Kompetenz höherer Ordnung ermöglicht, die

sich im diskursiven Denken, in Ausdrucksfähigkeit in kontextreduzierten fachlichen Bereichen, in Lesestrategien und Schreibfertigkeiten zeigt, können Kinder aus Zuwandererfamilien kaum entfalten, wenn in einer wichtigen Phase der Sprachentwicklung ein altersgemäß ausgeprägtes Repertoire fehlt, um eben besondere Kenntnisse zu speichern und sprachlich zu verarbeiten.

Die Sprachentwicklungsforschung unterscheidet daher zwischen **BICS** (basic interpersonal communicative skills), die sich auf die „Redefähigkeit im unmittelbarem Handlungszusammenhang“ beziehen, und **CALP** (cognitive academic language proficiency), mit denen die sprachlichen Fähigkeiten bezeichnet werden, „die benötigt werden, um an sachbezogenen Diskursen in formelleren Kontexten teilnehmen zu können“⁹.

Sprachliches Lernen erfordert in vielerlei Hinsicht Zeit zur Anwendung, Wiederholung und Einübung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Einige Bereiche lassen sich schnell erlernen (z.B. Wortbildung, zusammengesetzte Wörter, Wortschatz), andere – vor allem an der Grammatik orientierte Bereiche – benötigen Zeit und dauern oft über die gesamte Schulzeit hin an (z.B. Wahl des richtigen Artikels, Wahl des korrekten Kasus etc.).

In der internationalen Spracherwerbsforschung wird davon ausgegangen, dass es mindestens fünf und sogar bis zu zehn Jahre dauern kann, bis ein Kind in seiner Zweitsprache die gleiche Kompetenz entwickelt hat wie die Muttersprachler/innen¹⁰.

Dies macht deutlich, dass es einer neuen Perspektive im Umgang mit sprachlicher Bildung sowie anderer Unterrichts- und Förderstrategien bedarf, um einen erfolgreichen Erst- wie Zweitspracherwerb zu erreichen, der die Kinder in die Lage versetzt, die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zur Teilnahme an Fachdiskursen zu entwickeln. Zur Fachkommunikation zählen zum Beispiel auch Unterrichtsgespräche. Sie sind eine Form kontextreduzierter Kommunikation, die erhöhte sprachliche und kognitive Anforderungen stellt. Sowohl hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen als auch der Versprachlichungstendenzen entspricht der Unterschied zwischen BICS und CALP dem Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Nähesprache auf der einen und konzeptioneller Schriftlichkeit und Distanzsprache auf der anderen Seite.¹¹

Der Weg zur deutschen Bildungssprache führt über die **Brücke von der Alltagssprache zur Bildungssprache**. Diese Brücke kompetent zu bauen und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung zu stellen, ist die zentrale Aufgabe von Schule.

6 Vgl. Apeltauer (2007)

7 Vgl. Reich und Roth (2002)

8 Schulische Bedingungen, die sich überwiegend an einsprachigen deutschen Schülerinnen und Schülern und an altersgemäßen sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen orientieren.

9 vgl. Siebert-Ott (1999)

10 vgl. Reich und Roth (2002) und Ontario-Curriculum

11 Vgl. Belke (1999)

Die Kinder benötigen systematische und gezielte Unterstützung und Anleitung, um z.B.:

- an einem längeren Klassengespräch teilnehmen zu können,
- über Aufträge und Vorgehensweisen sprechen zu können,
- einfache Strategien einzuüben, um Kommunikationsprobleme zu verhindern oder zu lösen,
- vom Verständnis einfacher zum Verständnis komplexer Texte zu gelangen,
- Strategien des verstehenden Lesens zu entwickeln,
- von einfacher schriftlicher Wiedergabe von Inhalten/Sachverhalten zu konzeptioneller Schriftlichkeit zu gelangen,
- Schreibstrategien erlernen und anwenden zu können¹².

Dies kann durch eine generelle **sprachsensible und sprachbewusste Angebotsentwicklung** in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen gelingen. Die Basis hierzu bilden DaZ-Wissen und **Kompetenzen** bei allen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Ganztage in Verbindung mit gezielten, gesonderten Sprachfördergruppen. Teamarbeit in Kollegien, Absprachen über sprachliche Bildung sind hierbei besonders förderlich.

Ganztage Schulen – Lebens-, Lern- und Kommunikationsorte für Kinder und Jugendliche

Für eine durchgängige sprachliche Bildung eignen sich Ganztage Schulen in besonderer Weise. Sie können – bei aller Heterogenität der Organisationsformen – am flexibelsten mit einer spezifischen Angebotsstruktur agieren.

Die Richtlinie für Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule verweist auf die Verpflichtung dies zu gewährleisten¹³.

Wir kennen in NRW verschiedene Ganztage Organisationsformen, den gebundenen bzw. erweiterten gebundenen Ganztage (an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I)¹⁴ sowie in recht großem Umfang den offenen Ganztage (im Primarbereich). Dabei werden verschiedene Formen von verpflichtenden und freiwilligen Angeboten gewählt.

In allen Organisationsformen sollte darauf geachtet werden, dass neben sprachsensiblen und an Kriterien der DaZ-Vermittlung orientierten unterrichtlichen und

außerunterrichtlichen Angeboten zusätzliche offene Sprachförderangebote sowie gezielte Sprachfördergruppen, in denen spezifische Förderbedarfe der Kinder systematisch unterstützt werden, ermöglicht werden.

Ideal wäre es, wenn gezielte Sprachförderung sowohl im Vormittags- als auch im Nachmittagsbereich angesiedelt würde. Dies verlangt nach einer **Verzahnung**¹⁵ der beiden „Zeitzone“ und kann durch eine Rhythmisierung des Unterrichts realisiert werden. Je nach Organisationsform des Ganztage sollte auf jeden Fall im Sinne der Verzahnung von Vormittag und Nachmittag ein Weg gefunden werden. Diese Verzahnung ist vor allem deshalb erforderlich, um die Probleme aufzufangen, die sich in der Regel durch eine Konzentration spezifischer additiver Sprachförderung auf den Nachmittag ergeben. Hierzu zählt unter anderem die im Vergleich zum Vormittag geringere Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Kinder, aber auch die Tatsache, dass die Nachmittagsangebote häufig durch Personen sicher gestellt werden, die weder über eine für die Sprachförderung ausreichende Qualifikation noch über längere Berufserfahrung in diesem Bereich verfügen (häufig Student/innen oder Honorarkräfte).

Auch ist es für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess sinnvoll, dass das, was die Kinder im Unterricht erleben und lernen, im Förderbereich des Nachmittags wieder erkennbar ist. Vom Unterrichtsgeschehen abgekoppelte additive Förderung zeigt in der Regel nur kurzfristige Wirkung und erweist sich als nicht nachhaltig.

Insbesondere in der Grundschule sollte darauf geachtet werden, dass die gezielte Sprachförderung in Kleingruppen (möglichst nur drei bis sechs Kinder) organisiert wird. Somit kann besser auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden. Außerdem lassen sich dadurch bestimmte Bereiche der Sprache – wie zum Beispiel Hörverstehen, Aussprachetraining und Erzählförderung – effektiver fördern.

Wenn möglich, sollten auch Bezüge zu den Herkunftssprachen der Kinder hergestellt werden. Aber auch Kompetenzen, die die Kinder in Englisch und in Begegnungssprachen erworben haben, können einbezogen werden. Auf diese Weise können Sprachkompetenz und Sprachwissen vernetzt werden.

Eine Ganztage Schule sollte auch Kompetenzen und Ressourcen von Eltern in einem Sprach(en)lernkonzept integrieren¹⁶.

Integrative sprachliche Bildung sowie zusätzliche gezielte Sprachförderung gehört in die Hände von dafür

12 Vgl. Baseler Sprachprofile (2006) unter <http://www.faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=546&auswahl=99> (letzter Zugriff: 06.07.2011)

13 S. Richtlinien für die Grundschulen für Deutsch als Zweitsprache 2008, Handreichung zur Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer (1999)

14 Heft 12 „Der Ganztage in der Sekundarstufe I“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“ S. 6 ff. http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag%2012_2009%20Web.pdf (letzter Zugriff: 06.07.2011)

15 Heft 11 „Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“ http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/Heft_11_-_Verzahnung.pdf (letzter Zugriff: 06.07.2011)

16 S. Rucksack Schule, RAA-NRW unter <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/> (letzter Zugriff: 06.07.2011)

qualifiziertem Fachpersonal. Schulinterne Fortbildungen – ggf. auch gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften mit dem Fachpersonal des Ganztags – sind Voraussetzung für einen gelingenden Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Methoden und Strategien, mit denen ein erfolgreiches bildungssprachliches Lernen und Lehren realisiert werden kann, sind zum Beispiel:

- „Scaffolding“, eine Methode, die insbesondere von Pauline Gibbons (2002) ausgearbeitet wurde,
- „SIOP-Modell“, das mit dem Namen von u.a. Mary-ellen Voigt¹⁷ verbunden ist.

In beiden Fällen handelt es sich um Methoden, aber auch vor allem um Unterrichtsettings, die sich nicht auf eine einzelne Unterrichtsstunde und ein einzelnes Fach beschränken, sondern in einen gemeinsamen Kontext von Lehrkräften, die für unterschiedliche Unterrichtsfächer ausgebildet sind, oder auch Fachkräften des Ganztags genutzt werden können, um sprachensible Lernarrangements zu realisieren. Selbstverständlich betrifft dies letztlich die Entwicklung der ganzen Institution – sei es eine Schule, sei es eine Kindertagesstätte. Für das Scaffolding gibt es inzwischen gute Beispiele für den Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich¹⁸.

FAZIT

In diesem Kapitel werden Grundlagen einer durchgängigen integrativen Sprachbildung in Ganztagschulen dargestellt. Es bietet somit einen Überblick. Die einzelnen Kapitel dieser Broschüre greifen einzelne Aspekte auf und gehen detaillierter auf sie ein.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Im Artikel verwendete Literatur

Bainski, C.; Krüger-Potratz, M.: Handbuch Sprachförderung. Essen, 2007

Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren, 1999

Benholz, C.: Expertise zur Sprachförderung im offenen Ganztag. Essen, 2005

Ehlich, K. u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund., BMBF: Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin, 2005

Gibbons, P.: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the in the Mainstream Classroom. Portsmouth, 2002

Gogolin, I.; Neumann, U.; Roth, H-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 107 BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), 2004, <http://www.ingrid-gogolin.de/BLK.html>

Kniffka, G.; Siebert-Ott, G.: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchges. Aufl., Paderborn, 2008

Ma, Jacinta: The Civil Rights Project – What Works for the Children? What we know and don't know about bilingual education. Harvard University, Sept. 2003

Reich, H., Roth, H-J.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport), 2002

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg): Wege zur durchgängigen Sprachbildung – Ein Orientierungsrahmen für Schulen“ (FörMig-Produkt). Berlin, 2009

Siebert-Ott, G.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg – Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten – Fachtagung „Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration“ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, Oktober 1999

SPREEG: Chlosta, C.; Ostermann, T.; Schroeder, C.: Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). (= EliSe: Essener linguistische Scripte – elektronisch, Jg. 3, H. 1). Essen 2003. S. 43-139

Suárez-Orozco, C. und Marcelo: Interdisciplinary Perspectives on Immigrant Children: The Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study – Harvard University Graduate School of Education, June 2003

The Ontario Curriculum – Ministry of Education. Toronto, 2001 – www.edu.gov.on.ca (letzter Zugriff: 06.07.2011)

Vogt, M.: The SIOP Model for Administrators. Allyn & Bacon; 2008

Zeitschrift: Wege zur durchgängigen Sprachförderung. Grundschulunterricht Deutsch 4/2010, <http://www.oldenbourg-klick.de> (letzter Zugriff: 06.07.2011)

¹⁷ Vgl. Vogt (2008)

¹⁸ Vgl. Kniffka und Siebert-Ott (2008)

4

„Sprachbildung“
beim **Wort** genommen!
Qualitätsentwicklung, Vernetzung
und Professionalisierung zugunsten
von Sprachbildung

4.1 Qualitätsmerkmale integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen? – Antworten

Heidi Scheinhardt-Stettner

Die Ausgangslage: Sprachkompetenz und Schulerfolg

Der Bildungsbericht 2010¹ hat zum wiederholten Male die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt. Eine der zugrunde liegenden Ursachen sind die unzureichenden Sprachkompetenzen in den bildungssprachlichen Varietäten des Deutschen. Während der Erwerb der Alltagssprache bei Zuwanderern in der Regel nach etwa zwei Jahren abgeschlossen ist², beansprucht der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen einen wesentlich längeren Zeitraum (nach Jim Cummins: 5 bis 7 Jahre) und bedarf unterrichtlicher Steuerung.

Communicative Skills (**BICS**), aber gleichzeitig auch Kompetenzen in der Sprache der Bildungsinstitutionen, die **Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)**, die erst entwickelt werden müssen.

Im ersten Bereich sind unsere Schülerinnen und Schüler durchaus kompetent, sie verfügen über altersübliche konversationelle Kenntnisse im Gespräch mit anwesenden Hörern. Bei kurzen mündlichen Unterrichtsbeiträgen fällt nicht auf, dass sie noch nicht über altersgemäße Kenntnisse in den akademischen schriftsprachlichen Registern verfügen. Das Verhältnis von BICS und CALP verdeutlicht Abbildung 2.

Bildungssprache

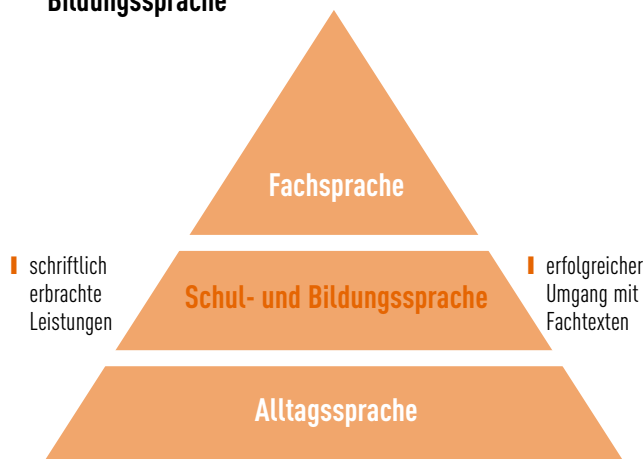


Abb. 1: Das Verhältnis von Alltagssprache, Schul- und Bildungssprache und Fachsprache³

Schul- und Bildungsgespräche

Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)

- Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch
- Kontexteingebettete, wenig anspruchsvolle Alltagskommunikation
- konzeptionell mündlich

Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)

- Sprache der Bildungsinstitutionen
- Kontextreduzierte, kognitiv anspruchsvolle Kommunikation
- konzeptionell schriftlich



Abb. 2⁴: BICS – CALP nach Jim Cummins (1979)

Die Unterrichtssituation verlangt von den Schülerinnen und Schülern verschiedene Kompetenzen, zum einen solche in der Alltagssprache, die **Basic Interpersonal**

Schülerinnen und Schüler scheitern häufig an der konzeptionellen Schriftlichkeit, d.h. an sprachlichen Äußerungen, die sich in Lexik, Syntax und Textaufbau an den Normen einer schriftlichen Sprachhandlung orientieren, selbst wenn das Medium mündlich ist (z.B.: „Gespräch“ mit dem Anrufbeantworter, Referat vor der Klasse).

Konzeptionelle schriftliche Sprachhandlungen erfordern sprachliche Teilfähigkeiten, die durch alltagssprachliche Mündlichkeit nicht erworben werden kön-

1 http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_web2010.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

2 Cummins, J (1979)

So gesteht man Neuzuwanderern in Integrationskursen 600 Unterrichtsstunden bis zum Erwerb des Niveaus B1 (Beginn der selbstständigen Sprachbeherrschung) nach dem Europäischen Referenzrahmens zu.

3 Grafik: Benati, R.; Kaiser-Trujillo, F.; Scheinhardt-Stettner, H.; Trapp, U.: Förmig – Weiterqualifizierung, Portfolio-Aufgabe zu Modul 3: „Sprachsensibler Unterricht oder Scaffolding?“

4 S. Fußnote 3

nen. Abbildung 3 veranschaulicht die vier sprachlichen Teilfertigkeiten. Die Größe der Farbfläche gibt an, in welchem Umfang bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache Kenntnisse zu erwarten sind. Viele Lernende haben gute Fähigkeiten darin entwickelt, sich auch mit mangelndem Wortschatz und geringem morphologischen Wissensstand mündlich zu bewähren, Knapp beschreibt dies als ‚verdeckte Sprachschwierigkeiten‘⁵.

Sprachliche Teilfertigkeiten des Unterrichts

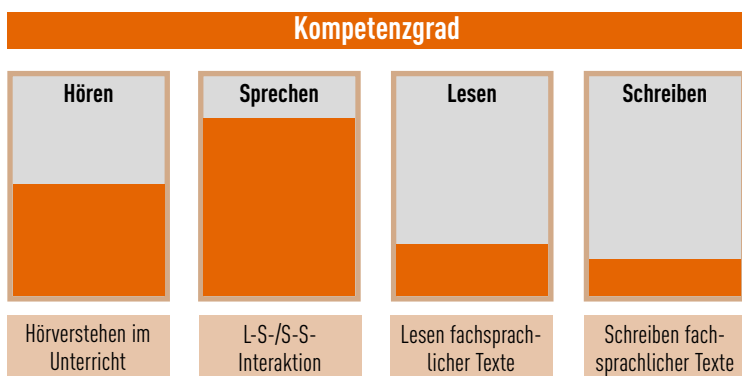


Abb. 3: Sprachliche Teilfertigkeiten im Unterricht⁶

Das Konzept einer durchgängigen sprachlichen Bildung

Sprachbildung ist als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen der Bildungseinrichtung Ganztagschule und damit als gemeinsame Aufgabe der Schulentwicklung und der Schulprogrammarbeit zu sehen. Durchgängige Sprachbildung vollzieht sich auf zwei Ebenen⁷: vertikal – in der Übergangsgestaltung (Kita, Primarstufe, Sekundarstufe I) – und horizontal – als Querschnittsaufgabe (im Unterricht, in unterrichtsergänzenden und außerschulischen Lernangeboten, unter Einbeziehung der Eltern und weiterer Partner).

Der Begriff der durchgängigen Sprachbildung ist im Rahmen des Modellprogramms FörMig entstanden (Gogolin u.a.). Auf der Ebene der Unterrichtenden zielt er auf das „Inclusive Academic Language Teaching“, auf der Schülerseite auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ab und gibt damit die Richtschnur für die Sprachförderung oder DaZ-Förderung im engeren Sinne an. Durchgängige sprachliche Bildung ist Kern- und Querschnittsaufgabe in allen Bereichen der Bildungseinrichtungen und muss eine gemeinsame Aufgabe der Schulentwicklung jeder Schule werden⁸.

5 Z.B. Knapp (1999); Benholz/Lipkowski (2000)

6 Leicht modifiziert nach Benholz/Lipkowski (2000)

7 Vgl. Heintze, A.: Durchgängige Sprachbildung? Eine gemeinsame Aufgabe für jede Schule, Grundschulunterricht Deutsch 4/2010

8 Vgl. Kapitel 3.2 von Christiane Bainski

Die 2. Dimension der Durchgängigkeit

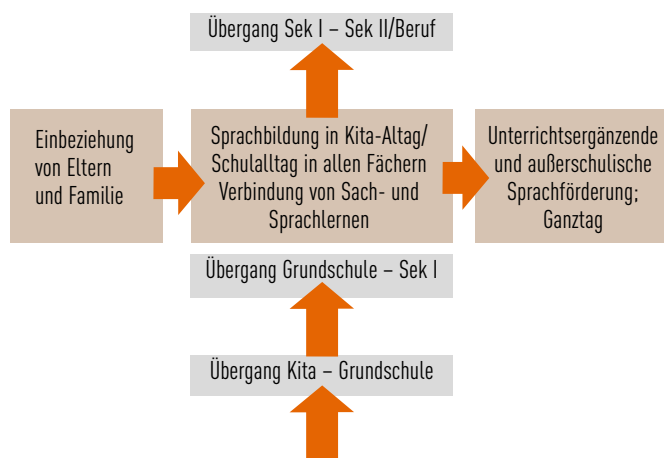


Abb. 4: Dimensionen der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung⁹

Das Modellprogramm FörMig – Qualitätsmerkmale für durchgängige Sprachbildung im Unterricht

Um zu erfahren, wie die Umsetzung dieser Aufgabe konkret aussehen kann, ist im Modellprogramm FörMig eine länderübergreifende Arbeitsgruppe aus Vertretern der Länder und des Programmträgers gegründet worden. Die Arbeitsgruppe konnte sieben Modellschulen gewinnen, um mit ihnen zu erproben, wie durchgängige Sprachbildung in der Praxis entwickelt werden kann. Dies waren die folgenden Schulen, die trotz eines gemeinsamen Ziels völlig unterschiedliche Startbedingungen aufwiesen.

- Gesamtschule Duisburg-Meiderich,
- Apollonia-von-Wiedebach-Schule in Leipzig,
- Gesamtschule Rosenhöhe in Bielefeld,
- Gesamtschule Kirchdorf in Hamburg,
- Eberhard-Klein-Schule in Berlin,
- Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg,
- Realschule Friedrichsgabe in Norderstedt¹⁰.

Die kleinste Schule hat ca. 300, die größte 1.300 Schüler und Schülerinnen. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in der gesamten Schülerschaft schwankte zwischen unter 20% bis zu 100%.

Die AG hatte sich folgende Ziele gesetzt:

- Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen im Unterricht aller Fächer,
- Konzeptionelle Füllung des Begriffs „Sprache in allen Fächern“,

9 Grafik in Anlehnung an Andreas Heintze

10 Ausführliche Portraits der Modellschulen unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

- Systematische Integration durchgängiger Sprachbildung in den Schulalltag,
- Verankerung von Sprachbildung in den praktizierten Lehr- und Lernmethoden.

Die Förderung der sprachlichen Entwicklung ist nicht die isolierte Aufgabe des Deutschunterrichts oder eines eigenen DaZ- oder Sprachförderunterrichts. Vielmehr ist die Entwicklung der Bildungssprache am besten möglich in der Verbindung von Sprach- und Sachlernen, die Aufgabe jeden Fachunterrichts sind, mit außerunterrichtlichen Angeboten („*content based language learning*“). Das heißt, dass die Planung in allen Bereichen immer auch unter dem sprachlichen Aspekt erfolgen sollte: „*finding the language in the curriculum*“¹¹.

Den Lehr- und Fachkräften wird in Fortbildungen das Wissen vermittelt, das nötig ist, um Kinder und Jugendliche in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und produktive Lernsituationen für alle zu schaffen.

In den Fachkonferenzen wird an einem gemeinsamen Verständnis von fachspezifischen Anforderungen an Sprachförderung gearbeitet.

Ganz wichtig ist die Schaffung von Schulstrukturen, die eine solche Arbeit erst ermöglichen (z. B.: Unterstützung durch die Schulleitung, Gründung einer Fachkonferenz Sprache, Existenz eines Sprachkoordinators).

Bei der Entwicklung der Qualitätsmerkmale wurde von zwei Prämissen ausgegangen:

- Zunächst von der Bereitschaft, sprachliche Bildung durchgängig in allen Fächern/Bereichen umsetzen zu wollen;
- außerdem von der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler
- und von dem Willen, die Mehrsprachigkeit überall zu fördern, wo es möglich ist.

Sechs Qualitätsmerkmale konnten anhand der Erfahrungen der Schule zusammengefasst werden.

Durchgängige Sprachbildung: Sechs Qualitätsmerkmale für den Unterricht¹²

Sprachbildung findet durchgängig in allen Fächern statt. Die Lehrkräfte schätzen und fördern die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler.

- Q 1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
- Q 2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

¹¹ Gibbons, P. (2002)

¹² Sechs Qualitätsmerkmale „Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ aus FÖRMIG“ (2004-2009) unter: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/media-base/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

- Q 3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Q 4 Die Schülerinnen und Schüler haben viele Gelegenheiten, allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- Q 5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Q 6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung. Diese Qualitätsmerkmale sind zunächst für den Unterricht formuliert, eignen sich aber auch zur Anwendung auf außerunterrichtliche Angebote.

Einblicke in die Gesamtschule Duisburg-Meiderich¹³

Die Arbeit der Modellschulen soll am Beispiel der Gesamtschule Duisburg-Meiderich (GSM) konkretisiert werden. Abbildung 5 zeigt deren „Entwicklungspartnerschaft“, d. h. das Sprachnetzwerk, in dem sich die Schule positioniert.

Struktur der „Sprachnetzwerke“ in den Bundesländern

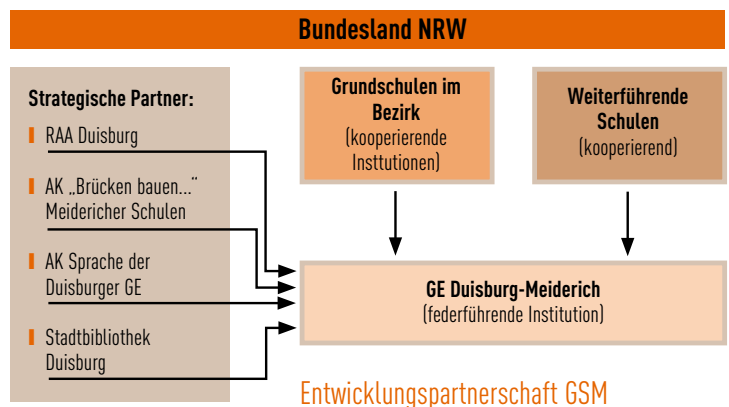


Abb. 5: Sprachnetzwerke¹⁴

Zunächst haben die Schulen Zielvereinbarungen getroffen. Dabei unterschieden sie zwischen Ideal- und Langzeitzielen sowie den Feinzielen auf dem Weg dorthin. Das Idealziel der GSM formulierten sie wie folgt: „*Der Unterricht in allen Fächern soll zur Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache Deutsch beitragen.*“

¹³ Das Porträt der Schule ist im Rahmen des Abschlussberichtes von Förmig NRW als Download zu finden unter: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/foermig/11032010/Meiderich_160210.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

¹⁴ In Anlehnung an: Programmträger Förmig, Modell der Entwicklungspartnerschaft

Mögliche Konsequenzen für den Fachunterricht und außerunterrichtliche Angebote wären demnach

- „die Sensibilisierung der Lehr- und Fachkräfte für Aspekte der Sprachsituation der Schülerinnen und Schüler und Schwierigkeiten der Fachsprache,
- das Einsetzen von sprachlichen Hilfen beim Gebrauch der Fachsprache (z.B. Erstellen von Wortlisten und Wortregistern),
- gezieltes Einüben sprachlicher Strukturen (z.B. Übungen zur Versuchsbeschreibung) und
- die Nachhaltigkeit durch verbindliche Vereinbarungen“ (Ute Theunissen, Abteilungsleiterin für Jahrgang 5/6 der GSM, 2007).

Folgende konkrete Vereinbarungen für die Jahrgänge 5 und 6 wurden 2007 an der GSM getroffen:

- Aufbau eines Fachwortschatzes,
- Erstellung eines „Glossars“, in das Fachwörter aufgenommen werden,
- Anwendung der Fünf-Gang-Lesemethode in allen Fächern,
- Nutzung von Wörterbüchern,
- Fächerübergreifende Zusammenarbeit,
- Gründung einer Fachschaft „Sprachförderung“.

Die meisten Ziele sind mittlerweile realisiert worden. Es gibt eine Fachschaft „Sprache“, in der Mitglieder aller Fachgruppen vertreten sind. Zudem sind umfangreiche Glossare erstellt worden, fächerübergreifender Unterricht ist geplant und durchgeführt worden. Abbildung 6 zeigt, wie die Sprachhandlung und die Textsorte „Bericht“ in Deutsch, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften parallel und koordiniert im Unterricht behandelt worden sind.

Fächerübergreifender Unterricht: Bericht in D/GL/NW in Jahrgang 6	
Deutsch	Der Bericht
Naturwissenschaften (integriert)	Kleine Forscher unterwegs: Eine Reise im Blutkreislauf des Menschen
Gesellschaftslehre (Erdkunde/Geschichte)	Als Reporter im ewigen Eis: Bedrohte Menschen, bedrohte Tiere

Abb. 6: Beispiel für fächerübergreifenden Unterricht

Der Anfang ist gemacht, jetzt gilt es die Erfahrungen in die Jahrgänge 7 bis 10 zu übertragen.

Die Zielvereinbarungen der GSM bezogen sich im Wesentlichen auf die Unterrichtsentwicklung. Der Ganzttag bietet darüber hinaus zeitliche Räume, die die durchgängige Sprachbildung begünstigen. So findet nachmittags Förderunterricht durch externe Partner, hier durch die Stiftung Mercator statt. Lehramtsstudierende, die durch die RAA und die Universität Duisburg-Essen

begleitet und fortgebildet werden, ermöglichen in Fördergruppen von sechs bis acht Schülerinnen und Schülern auch regelgestütztes und spielerisches Sprachlernen.

Ganztägig lernen – Räume für die sprachliche Bildung schaffen

In der Ganztagschule sind die Möglichkeiten zur Sprachbildung vielfältig. Es muss die Frage gestellt werden, wie das Mehr an Zeit und die Einbindung außerschulischer Partner die Sprachbildung und Sprachförderung begünstigen können. Hier sollen nur einige konkrete Ansatzpunkte genannt werden:

- Der offene Anfang des Schultags kann genutzt werden.
- Gemeinsame Frühstücks- und Mittagszeiten bieten Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung (offene Gesprächssituationen, gemeinsames Zubereiten von Mahlzeiten, Vermittlung der Tischregeln, Benennung der Gegenstände, die in der Essenszeit benötigt werden...).
- Zusätzliche Arbeitsgemeinschaften zur Sprachförderung, etwa in Naturwissenschaften, können eingerichtet werden.
- Die aktive Mittagspause kann Übungszeit, Spielzeit und Kommunikationszeit anbieten.
- Außerschulische Lernorte wie Lernbauernhof, Stadtbibliotheken, Museen¹⁵ etc. können verstärkt genutzt werden.

Gelingensbedingungen, die eine Ganztagschule in einen Lern- und Lebensort verwandeln, in dem die Sprachbildung als Grundprinzip sichtbar wird, sind u.a.:

- Absprachen und Vereinbarungen mit allen Beteiligten treffen,
- durch Rhythmisierung feste Zeiten für sprachliche Bildung und für individuelle Förderung schaffen (z.B. Lesezeiten – Lesezeiten),
- Lehr- und pädagogische Fachkräfte gemeinsam (weiter-) qualifizieren,
- Eltern in die Arbeit der Ganztagschule in Form einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft¹⁶ einbeziehen,
- Zwei- und Mehrsprachigkeit im Schulgebäude sichtbar machen,
- Angebote in den Herkunftssprachen anbieten.

¹⁵ Vgl. Kapitel 7.3 Ideenkisten, achte Kiste

¹⁶ Vgl. http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag_Heft_18.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

FAZIT

Das „ABC der Ganztagschule“ von Bernhard Eibeck fasst diese Grundforderungen gut zusammen:

„Sprachförderung in der Ganztagschule ist mehr als kurzfristige Sprachschulung und auch mehr als Deutschunterricht. Alle Kinder müssen die Möglichkeit haben, miteinander auf hohem Sprachniveau zu kommunizieren. Sie müssen in der Lage sein, dem in deutscher Sprache gehaltenen Unterricht zu folgen und sich verbal einzubringen. Die Ganztagschule muss Kindern aus dem nicht deutschen Sprachraum aber auch die Möglichkeit bieten, ihre Herkunftssprache zu pflegen und weiterzuentwickeln. Sprachförderung kann man nicht an den Deutsch- oder Muttersprachenunterricht delegieren. Die Sprache, die Vielfalt der Sprachen, die Sorgfalt im Umgang mit Worten muss in allen Bereichen der Ganztagschule gelebt werden“¹⁷.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

Benati, R.; Kaiser-Trujillo, F.; Scheinhardt-Stettner, H.; Trapp, U.(2010): FörMig – Weiterqualifizierung, Portfolio-Aufgabe zu Modul 3: „Sprachsensibler Unterricht oder Scaffolding?“, Hamburg (unveröffentlichte Materialien)

Benholz, C.; Lipkowski, E.(2000): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. In: Deutsch lernen, Heft 1/2000, München,

Cummins, J. (1971): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/79.

Gibbons, P.: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, Porthmouth, 2002

Heintze, A. (2010): Durchgängige Sprachbildung? Eine gemeinsame Aufgabe für jede Schule, In: Grundschulunterricht Deutsch 4/2010, München

Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5/1999, Braunschweig.

¹⁷ Zitat von Bernhard Eibeck in <http://www.abc-der-ganztagschule.de/Sprachfoerderung.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

4.2 Selbst ein Wörtchen mitreden: Selbstevaluation einer sprachbildenden Ganztagschule

Viktoria Prinz-Wittner

Bereits im Jahr 2005 rief der Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration dazu auf, dass die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bildungsbereichen zum Qualitätskriterium werden müsse. Dem sollte auch die aktuelle Debatte um die Entwicklung von Bildungsstandards, -evaluation und -berichterstattung Rechnung tragen¹.

Damit wurde explizit darauf hingewiesen, dass Bildungsverläufe nicht nur von Voraussetzungen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, sondern auch von den Möglichkeiten und Angeboten, die ihnen die Organisation Schule bietet, abhängen. Es ist also nicht damit getan, dass sich einzelne Lehr- und pädagogische Fachkräfte einer Schule auf den Weg machen, sich engagieren und versuchen, das zu kompensieren, was durch andere Faktoren entstanden oder auch nicht entstanden ist.

Bildungsverläufe sind wesentlich von der Gesamtgestaltung der Schule und ihrer Einbindung in das Umfeld abhängig. Anhaltspunkte für die Gestaltung einer Ganztagschule im Interesse und aus Sicht der Kinder geben Oggi Enderlein und Lothar Krappmann².

Die Thematik dieser Broschüre wird besonders die Ganztagschulen interessieren, die von einer multikulturellen Schülerschar besucht werden. Diese bunte Vielfalt birgt Herausforderungen und zugleich Chancen, die von Schulen erkannt werden müssen. Besonders durch internationale Leistungsvergleiche, bei denen der Output im Vordergrund steht, wurden die besonderen Herausforderungen einer Schülerschaft mit Migrationshintergründen deutlich und rückten in den Blickwinkel der „interkulturellen“ Forschung. Ihr Focus richtet sich auf die multikulturellen Schulen, die bei Leistungsvergleichen erfolgreich abgeschnitten haben.

Auch Professor Dr. Jill Bourne befasste sich im Rahmen eines DFSE³-Projektes mit dieser Frage und stellte fol-

gende Merkmale erfolgreicher multikultureller Schulen zusammen⁴:

- engagierte und starke Schulleitung,
- gemeinsam getragenes, positives und respektvolles Schulethos,
- herausforderndes Schulprogramm,
- enge Zusammenarbeit mit Eltern,
- klarer, von allen geteilter Verhaltenskodex,
- verabredete und für alle Beteiligten geltende Sanktionen bei Verstößen gegen den Kodex,
- enge Zusammenarbeit mit Gemeinden und anderen Partnern,
- Schülerinnen und Schülern werden hohe Leistungserwartungen entgegengebracht,
- Schülerinnen und Schüler lernen, sich als erfolgreiche Lernerinnen und Lerner zu erfahren,
- Maßnahmen, die ergriffen werden, haben klare, mit Schülerinnen und Schülern und Eltern abgestimmte Ziele,
- Erfolge der Maßnahmen werden überprüft,
- alle LehrerInnen sind SprachlehrerInnen,
- Strategien zur Förderung der Schul- und Bildungssprache werden gemeinsam getragen und finden sich im gesamten Curriculum,
- systematische Abwechslung der Anforderungen⁵,
- Anerkennung der Familiensprachen und bilinguale Unterstützung im Unterricht,
- Wo möglich: Unterricht der Familiensprache,
- Anerkennung der kulturellen Vielfalt innerhalb der Schule oder in außerschulischen Angeboten als gemeinsame Ressource für das Lernen aller.

Aus diesem Katalog wird ersichtlich, dass sich erfolgreiche Schulen als „lernende Organisationen“ verstehen und an der Entwicklung von Gesamtstrategien für „Schulen im sprachlich-kulturell heterogenen Umfeld“ im Sinne von Peter Ruesch arbeiten⁶.

Wie aber gelingt Schule als „lernende Organisation“ – wie der Blick auf die gesamte Schule?

1 www.bundesregierung.de (letzter Zugriff: 15.06.2011)

2 Siehe Fischer, G., Treudt, P. u. a.: „Kulturelle Bildung im Ganztage“, Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 7, 2008, S.19 ff. http://www.ganztage-nrw.de/upload/pdf/material/Ganztage_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 15.6.2011)

3 DFES = Department for Education and Skills

4 Blair, M.; Bourne, J. (1998)

5 Bei hohen kognitiven Herausforderungen wird der sprachliche Anspruch gesenkt. Nach bewältigter kognitiver Anforderung wird der sprachliche Anspruch erarbeitet, geübt und in das sprachliche Handeln eingebunden.

6 Ruesch, P. (2000).

Wie entwickelt man die von Jill Bourne aufgelisteten Merkmale?

Wie stellt man Gesamtstrategien auf?

Das Schulentwicklungsprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (Quims) im Kanton Zürich macht Mut. Das mittlerweile im Volksschulgesetz verankerte Modell⁷ ließ Projektschulen aus sechs vorgegebenen Feldern, wie beispielsweise Sprachförderung, Verstärkung der Leistungsförderung, Einbezug und Mitwirkung von Eltern, ... auswählen, um an diesem Feld zu arbeiten. Dabei wurden die Schulen unterstützt und begleitet. Es empfiehlt sich, QUIMS insbesondere im Hinblick auf Pluralität als Bildungserfolg sowie auf Gestaltung pädagogischer Entwicklungsarbeit und partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen anzuschauen.

Konzeptarbeit erfordert Evaluation.

Es gibt für die externe Evaluation zahlreiche Verfahren. Für effektive und progressive „Schularbeit“ haben sich jedoch besonders die Anwendung von Selbstevaluationsinstrumenten als sinnvoll herausgestellt, mit denen engagierte Lehr- und pädagogische Fachkräfte selbstständig und möglichst auf freiwilliger Basis arbeiten können, denn *„Selbstreflexion ist Ausdruck von Professionalität!“⁸ – „Der einzige Weg zur Veränderung ist, sich zu bewegen!“*

Nur so können Gelingensbedingungen

- aus dem Tagesgeschehen herausgefiltert,
- auf den Tisch gelegt,
- hinterfragt,
- ausgeweitet,
- neu vereinbart,
- erprobt und
- reflektiert werden.

Das Selbstevaluationsinstrument „QUIGS“ (Qualität in Ganztagsschulen) für offene Ganztagsschulen, das im Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ in Kooperation mit dem BLK-Modellprogramm FörMig entstanden und seit 2007 mittlerweile in überarbeiteter Form als „QUIGS 2.0“ zur Verfügung steht¹⁰, wird von vielen Schulen erfolgreich angewendet.

QUIGS 2.0 möchte

- zur Qualitätsarbeit im Team motivieren,
- Qualität ermitteln, reflektieren, diskutieren, entwerfen, einen Qualitätszyklus begleiten,
- in der Ganztagsschule ein gemeinsames Qualitätsverständnis entwickeln lassen,
- Qualitätsarbeit als „positive Routine“ verankern¹¹.



Abb: Qualitätszyklus QUIGS in seinen Phasen⁹

7 Bildungsdirektion Kanton Zürich: Umsetzung Volksschulgesetz Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld Sprachförderung, 2008

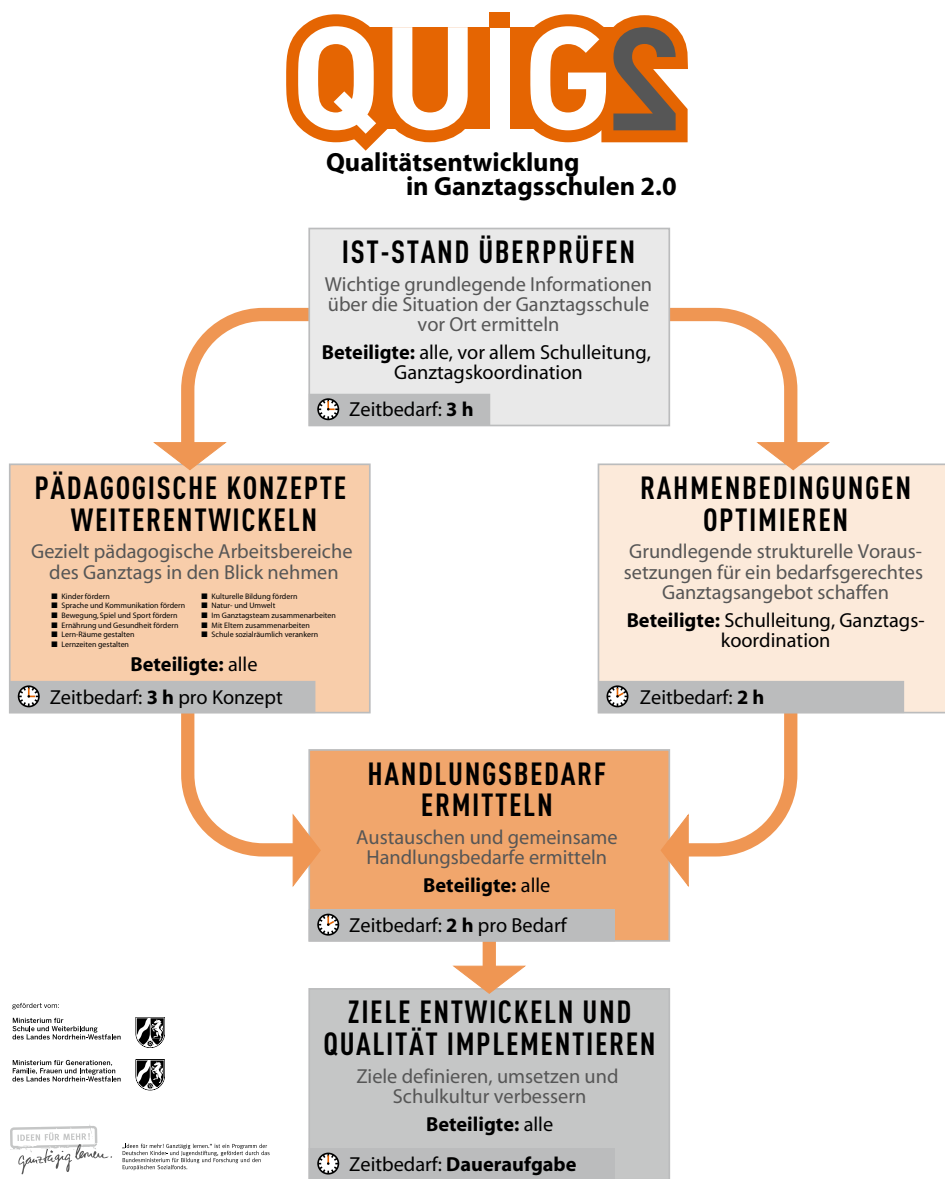
8 Titel einer Podiumsdiskussion einer Fachtagung zur Pflegequalität im Erbacher Hof am 29.10.2003

9 Ebd. S.43

10 Download unter http://www.ganztag.nrw.de/front_content.php?idart=1557 oder als Broschüre Serviceagentur Ganztägig lernen: QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen, NRW, 2007 Heft 4

11 „QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen – Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente“, Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 4, 2007, S.44–45

QUIGS-Module in der Übersicht



QUIGS 2.0 bietet zur Selbstevaluation drei Qualitätsbereiche an:

Strukturqualität: Was brauchen wir für unsere pädagogische Arbeit mit unserer Zielgruppe?

Prozessqualität: Machen wir die Dinge richtig und bezogen auf die Zielsetzung angemessen?

Ergebnisqualität: Haben wir das Beabsichtigte erreicht, entspricht es dem geplanten Ziel?

Elf unterschiedliche pädagogische Arbeitsbereiche des Ganztags werden durch Checklisten, in denen Qualitätsaspekte formuliert sind, angeboten.

Der pädagogische Arbeitsbereich „Sprache und Kommunikation fördern“ soll zum Bewusstmachen über und Ausbau von Sprachbildung im Ganztage anregen.

Folgende Aspekte werden im pädagogische Arbeitsbereich „Sprache und Kommunikation fördern“ unter die Lupe genommen:

- Sprachkompetenzerfassung,
- Schulöffnung und Sozialraumorientierung, z.B. Zusammenarbeit mit anderen Institutionen zugunsten von Sprachbildung,
- erweitertes Bildungsverständnis im Sinne durchgängiger Sprachbildung als Aufgabe aller unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote,

- individuelle Sprachförderung (Methoden, Materialien, ...),
- Angebotsstruktur und Verzahnung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich unter dem Leitziel „Sprachbildung“,
- Partizipation von Eltern und Schülerinnen und Schülern im Sinne von Integrationsarbeit,
- Gendersensitivität (Umgang mit evtl. auch kulturell geprägten, speziellen Mädchen-, Jungeninteressen, Unterschieden, ...),
- Kooperation und Multiprofessionalität (Nutzen unterschiedlicher Professionen, interkulturelle Vereinbarungen, ...),
- Lern- und Raumgestaltung unter dem Focus „Sprachbildung“,
- Verständnis von Schule als „lernende Organisation“ (Sprachbildungskonzeptentwicklung, ...).

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

„QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen – Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente“, Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 4, 2007, http://www.ganztag-nrw.de/front_content.php?idart=97

Boßhammer, H.; Schröder, B.: QUIGS 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 13, 2009, http://www.ganztag-nrw.de/pdf/GanzTag_Bd13_Web.pdf

Fischer, G.; Treudt, P. u.a.: Kulturelle Bildung im Ganztage. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 7, 2008, http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/GanzTag_7_2008_kptl.pdf

Blair, M.; Bourne, J.: Making the difference: teaching and learning Strategies in successfull multiethnic schools. London, 1998

Rüesch, P.: Schulentwicklung: Ausweg aus dem Dilemma zwischen Integration und Separation. In: Ochsner, P.E.; Kenny, U.; Sieber, P. (Hrsg): Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule. Chur, 2000, S.151-163

FAZIT

Sprachbildung ist eine Querschnittsaufgabe aller unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Maßnahmen in einer Ganztagschule. Nur wenn Sprachbildung koordiniert und langfristig im Schulleben verankert ist – nur wenn Mehrsprachigkeit als Ressource wertgeschätzt wird und interkulturelles Leben positiv erfahren werden kann –, gelingen Schritte zu einer effektiven Sprachbildung.

Nach dem Motto „Wo viele kleine Leute (...) viele kleine Schritte tun, wird das Gesicht der Welt verändert“ soll an dieser Stelle Mut zur Selbstreflexion im Team gemacht werden. So können für die kleinen Schritte mit Hilfe von Selbstevaluationsinstrumenten Wegetappen bestimmt und verfolgt werden. Wichtig ist die Vereinbarung von Zielen, die **spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminierbar** (= **smarte** Ziele) sind, für deren Erreichen sich Kolleginnen und Kollegen verantwortlich fühlen und durch einen Aktionsplan in die Pflicht genommen wissen.

Ganztagschulen gehen mit QUIGS 2.0. unterschiedlich um. Auch wenn es zunächst eines „Rucks“ bedarf, um sich an die Arbeit zu begeben, wird schnell deutlich, dass eine solche Selbstevaluation nicht anklagenden, sondern eher bewusstmachenden – mit zum Staunen über bereits Vorhandenes verleitenden – Charakter hat.

4.3 Stichwort „Netzwerkbildung“ zugunsten der Sprachbildung am Beispiel der Gesamtschule Walsum

Dr. Silke Krämer (Sekundarbereich I)

Vernetzung ist ein wichtiger Zündfunke für eine erfolgreiche Sprachbildung an Ganztagschulen. Dieser Beitrag möchte Wege und Möglichkeiten aufzeigen.

Sprachbildung in allen Fächern im Schulalltag

Seit 1999 gibt es in Nordrhein-Westfalen die Empfehlung „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“¹. Es ist besonders wichtig, dass sie erfolgreich in Schulen bzw. Ganztagschulen umgesetzt wird, weil die Sprachbildung in allen Fächern nicht eine weitere additive Maßnahme nur für Kinder mit sprachlichen Defiziten darstellen soll, sondern eine inklusive Maßnahme, deren Ziel die Vermittlung der Bildungssprache in allen Fächern im Unterricht sein soll.

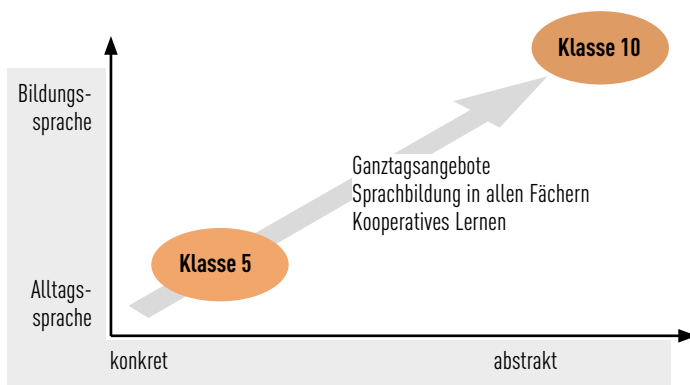


Abb.1: Entwicklung der Bildungssprache und des Abstraktionsniveaus der Sprache in der Schule

Das Erlernen der Bildungssprache ist der Schlüssel zum Schulerfolg für alle Kinder, und die Umsetzung des Erlasses zur Sprachförderung in allen Fächern bietet einen konkreten Ansatzpunkt für eine nachhaltige Schulentwicklung¹. Wie aber ist die bisherige Realität in den Schulen? Seit der Einführung des Erlasses haben sich in

vielen Schulen im Land die verschiedenen Fachkonferenzen mit dem Thema Sprachbildung auseinandergesetzt und zahlreiche Maßnahmen in Angriff genommen (z. B. fachspezifische Wortlisten, Vereinbarungen zum Sprechen oder Schreiben in ganzen Sätzen, Fortbildungen, ...). Trotzdem stellen sich in den Schulen Erfolge häufig nur sehr langsam ein. Zur Zeit beschäftigen sich zwar eine Reihe von Universitäten mit der Entwicklung von Konzepten zur „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin, Hamburg) oder „inklusive Sprachförderung“ („inclusive academic language learning“); doch haben die Schulen bisher keines dieser Konzepte in allen Fächern als Orientierungsrahmen für die Umsetzung ihres Sprachförderprogramms empfunden. Bisher gibt es vereinzelte Beispiele von Schulen, die sich bezüglich Sprachbildung erfolgreich auf den Weg gemacht haben². Auf der anderen Seite verfügen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer im Bereich der Sprachbildung häufig nur über geringe Kenntnisse, da bisher in der Lehrerbildung nur wenige fundierte Kenntnisse über die Sprachbildung vermittelt wurden. Demnach wissen viele Fachlehrkräfte, die keine Deutschlehrkräfte sind, wenig über den Spracherwerb und die Vermittlung von Sprache. Auch die Deutschlehrerinnen und -lehrer sind nur für den Unterricht mit Lernenden mit Deutsch als Muttersprache (L1) ausgebildet worden. Auch ihnen fehlt oft der Blick auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ, L2). Eine erfolgreiche Sprachförderung in allen Fächern erfordert weit mehr als nur die Einführung des Fachwortschatzes. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer fühlen sich bei diesem Thema deshalb – ganz zu Recht – alleingelassen und überfordert. Sie stehen dem Thema zudem ablehnend gegenüber, weil das fachliche Lernen durch die Vermittlung der relevanten allgemeinsprachlichen Kompetenzen zu kurz kommen könnte. Erschwerend kommt hinzu, dass es – insbesondere in den „Zweistundenfächern“ – nur wenig sprachbewusst aufgearbeitetes Material gibt.

¹ Siehe <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Deutsch/index.html> (letzter Zugriff: 12.07.2011)

² Fürstenau, S. (2011)

Vernetzung als Basis für eine gelingende Sprachförderung

Die Ausgangslage zur Umsetzung der Sprachbildung in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in den weiterführenden Schulen ist somit sehr schwierig und beruht bislang viel zu sehr auf dem Engagement einzelner, meist völlig überlasteter Sprachförderkoordinatorinnen und -koordinatoren. Eine Analyse der Schulen³ und Regionen (z. B. Duisburg), in denen bislang erfolgreiche Konzepte zur Sprachbildung in allen Fächern entwickelt wurden, zeigt, dass dagegen, solange sich die Rahmenbedingungen für die Sprach-

bildung in den Schulen nicht geändert haben, nur eins hilft: Vernetzung, und zwar sowohl eine umfangreiche „Vernetzung innerhalb der Schule“ als auch die „Vernetzung nach außen“.

Innere Vernetzung

Bei einer Vernetzung innerhalb der Schule denkt man zunächst einmal an Fachkonferenzen. Dies scheint aber nicht auszureichen, denn die Fachkonferenzen haben sich mit der Umsetzung in den meisten Schulen schon auseinandergesetzt und die Maßnahmen haben nicht zur erfolgreichen Vermittlung der Bildungssprache in allen Fächern geführt. Es ist demnach in den weiterfüh-

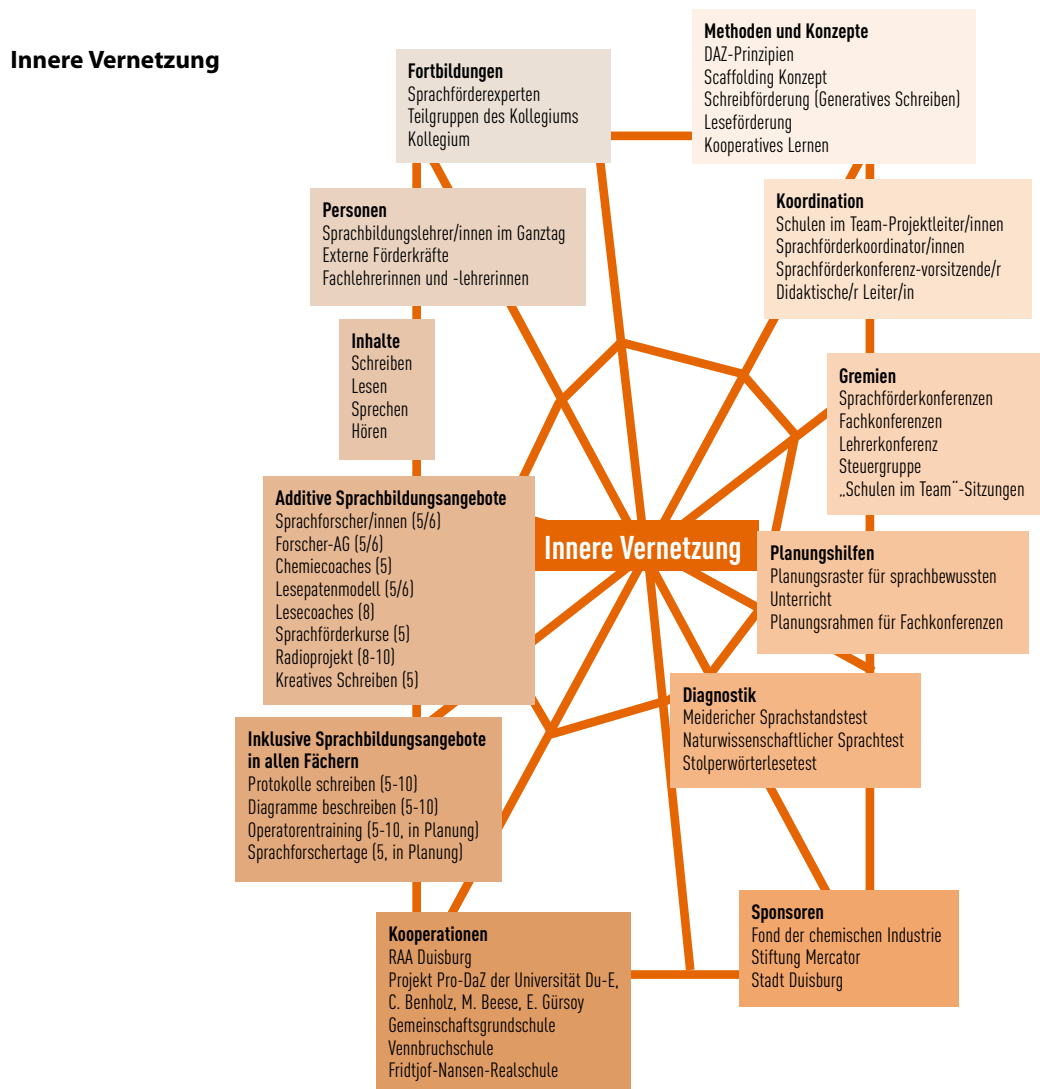


Abb. 2: Vernetzung an der Gesamtschule Walsum – sehr komplex und aufwändig

3 Fürstenau, S.: Vortrag „Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung in der Schule – erfolgversprechende Ansätze und der Einfluss bildungspolitischer und institutioneller Rahmenbedingungen“. Tagung „Erfolgreiches Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit“, 13.11.2010 im Lehrbildungszentrum der Universität Duisburg-Essen

renden Schulen sowohl eine personelle als auch eine inhaltliche Vernetzung der Fächer erforderlich. Dazu eignet sich ein zusätzliches Gremium, eine sogenannte Sprachförderkonferenz oder Steuergruppe Sprachbildung⁴, in der Vertreter/innen vieler Fachkonferenzen (Vernetzung der Fächer), Ganztagsvertreter/innen und ein Schulleitungsmitglied Maßnahmen zur Sprachbildung für die Schule absprechen. Die großen Vorteile dieses Gremiums sind

- Koordinierung von Sprachbildungsmaßnahmen innerhalb der Schule (= inhaltliche Vernetzung) und
- die Austauschmöglichkeit für an der Sprachbildung interessierte Lehrerinnen, Lehrer und pädagogische Fachkräfte (= personelle Vernetzung).

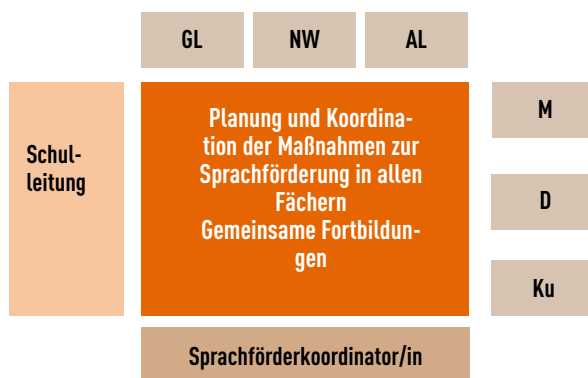


Abb. 3: Sprachförderkonferenz der Gesamtschule Walsum

Die Sprachförderkonferenz stellt demnach die Weichen für die Sprachbildungsarbeit in der Schule und trifft wichtige Absprachen zu Maßnahmen für die Lese- und Schreibförderung. Sie ist auch Ansprechpartnerin für die Kolleginnen und Kollegen, die bei der Umsetzung von sprachbildenden Maßnahmen Unterstützung benötigen, und koordiniert Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachbildung.

Ein anderer wichtiger Ansatzpunkt für eine erfolgreiche Sprachbildung in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sind Jahrgangsteams (personelle und inhaltliche Vernetzung), die die sprachfördernden Maßnahmen für eine Jahrgangsstufe koordinieren. Die Jahrgangsteams legen fest, was im Rahmen der Sprachbildung in einem Jahrgang schwerpunktmäßig bearbeitet werden soll. Im fünften Jahrgang könnten z. B. die Personen- und Vorgangsbeschreibungen im Mittelpunkt stehen. Außerdem könnten in diesem Jahrgang die Operatoren „benennen, beschreiben und erklären“ thematisiert werden; die Schülerinnen und Schüler könnten lernen, Fragen zu stellen und diese in

ganzen Sätzen zu beantworten. Besonders effizient sind solche Jahrgangsteams, wenn sprachbildende Unterrichtseinheiten gemeinsam geplant werden und die Möglichkeit zur Hospitation zwischen den Kolleginnen und Kollegen oder im Optimalfall sogar zum Teamteaching besteht. Auch ein fächerübergreifendes Arbeiten zwischen Fach- und Deutschkolleg(inn)en bietet sich dabei an. Besonders gut ist dies in Projekten oder in speziellen kontextbezogenen Sprachentagen (z. B. Von der Ernährung – Wortbildung am Beispiel der Komposita und Schreiben von Protokollen) – ähnlich den Lernen-lernen-Tagen – zu realisieren. Der große Vorteil von Sprachentagen ist, dass sie ein sprachbildendes Angebot für alle Schülerinnen und Schüler sind.

Vernetzung nach außen

Die Entwicklung erfolgreicher Konzepte zur Umsetzung der Sprachbildung in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten erfordert eine Vernetzung, die über die Schule hinausgeht. Dabei bietet sich die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Schulformen an, aber auch mit Institutionen wie z. B. den regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien⁵. Auch viele Universitäten und Studienseminare sind zur Kooperation in Sachen Sprachbildung bereit. Für die Hauptschulen gibt es darüber hinaus SprachFörderCoaches, die seit 2009 vom IFS in Dortmund im Rahmen der Qualitäts-offensive Hauptschule ausgebildet worden sind, und die den Schulen in Sachen Sprachförderung in allen Fächern beratend zur Seite stehen⁶.

Ganztagsangebote als Zündstoff für die Sprachbildung

Die Ganztagsangebote können bei der Entwicklung eines Konzepts zur Sprachbildung in allen Fächern in der Sekundarstufe I eine zündende Funktion in den Schulen übernehmen, weil die Schülerinnen und Schüler durch handlungsorientierte und kontextbezogene sprachbildende Ganztagsangebote erfolgreich motiviert werden können. Die Motivation ist ein wichtiger Gelingensfaktor für sprachbildende Maßnahmen – unter anderem, weil sie einen geschützten Raum zu deren Erproben bieten – weitab von jedem Druck durch Richtlinien, Lehrpläne und ungünstige institutionelle Rahmenbedingungen. Das „content-based language learning“ gilt darüber hinaus mittlerweile nicht nur im angelsächsischen Raum als zielführend für eine erfolgreiche Sprachbildung.

4 Vorschlag der Düsseldorfer Steuergruppe „Sprachförderung“, 2008

5 Kurz „RAA“. RAA sind in Nordrhein-Westfalen z. Zt. in 27 Städten und Kreisen vertreten. In anderen Bundesländern existieren 20 weitere RAA bzw. assoziierte Projekte. www.raa.de (letzter Zugriff: 30.06.11)

6 Vgl. Kapitel 4.5 von Ulrike Platz

Die Gesamtschule Walsum in Duisburg – eine Schule macht sich auf den Weg

Ein erster Blick auf die Schule...

Die Gesamtschule Walsum liegt im Duisburger Norden. Sie hat 1250 Schüler, ist in der Sekundarstufe I sechszügig und in der Sekundarstufe II drei- bis vierzügig. 40 % der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Im Ganzttag bietet sie den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Stunden zum sozialen Lernen sowie zahlreiche Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote in der Mittagspause und Förder-/Förderangebote aus unterschiedlichen Bereichen an (z. B. Sport, „Lernen lernen“, fachliche Angebote, Experimentierangebote, Kunst, Musik und Sprachbildung). Zurzeit entwickelt die Schule im Ganzttag gezielt innovative Angebote zur Sprachbildung in anderen Fächern.

Ein erster Blick mit der „Sprachbrille“ auf die Schule...

In der Gesamtschule Walsum gibt es zahlreiche Maßnahmen zur Sprachbildung. Einige werden für alle Schülerinnen und Schüler angeboten (Lesepatentmodell Klasse 5 und 6, sprachbewusstes Unterrichten in allen Fächern), andere sind zusätzliche Maßnahmen für einzelne kleinere Schülergruppen, die sowohl als Förderkurse (einstündige Sprachförderkurse Deutsch in Klasse 5, Sprachforscherkurse in Klassen 5 und 6, mütter-

sprachlicher Ergänzungsunterricht Türkisch) als auch als Förderkurse (Kreatives Schreiben in Klasse 5) im Nachmittagsbereich verpflichtend für die Schüler mit Förder- oder Förderbedarf angeboten werden. Einige AG-Angebote (Mini-Forscher-AG, offenes Angebot Experimentieren, Radioprojekt) sowie ehrenamtliche Tätigkeiten (Lesecoaches in der Grundschule) unterstützen diese Sprachbildungsmaßnahmen ganz gezielt. Der Schwerpunkt der Sprachbildungsmaßnahmen liegt zurzeit noch in der fünften und sechsten Klasse. Besonders innovative Konzepte wurden in den Naturwissenschaften in Kooperation mit den Mitarbeitern von „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“, einem Projekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator unter der Leitung von Claudia Benholz entwickelt: die „Sprachforscherkurse“. Es handelt sich hierbei um Kurse, in denen die Naturwissenschaften und die Sprachbildung miteinander gekoppelt werden – ein sehr motivierender und nachgewiesenermaßen auch sehr erfolgreicher Ansatz für die Sprachbildung.

Zukunftsvision

Im 4. Jahr kann das sprachbewusste Unterrichten in vielen Fächern von vielen Kolleginnen und Kollegen umgesetzt werden, und es gibt ein Curriculum zur Sprachbildung in allen Fächern! Die Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen steigt, weil sie Lernerfolge erkennen können.

Erstes Jahr (2009/2010)	Zweites Jahr (2010/2011)	Drittes Jahr (2011/2012)
Deutschsprachförderkurse (6 in Klasse 5)	Deutschsprachförderkurse (6 in Klasse 5)	Deutschsprachförderkurse (6 in Klasse 5)
Lesepatentmodell (in allen Klassen in 5+6)	Lesepatentmodell (in allen Klassen in 5+6)	Lesepatentmodell (in allen Klassen in 5+6)
Sprachforscherkurse „Protokolle schreiben“ (3 in Klasse 5)	Sprachforscherkurse „Textverständnis“ (3 in Klasse 5/ 2 in Klasse 6)	Sprachforscherkurse „Textverständnis“ (3 in Klasse 5) + „Protokolle schreiben“ (2 in Klasse 6) „Diagramme und Operatoren“ (2 in Klasse 7) „Mathematik“ (1 in Klasse 5)
	Sprachforschertage GL und Mathematik (2 Tage für eine Klasse 5)	Sprachforschertage für alle Klassen in Klasse 5 Pilotprojekt in Klasse 6
	Sprachförderkonferenz	Sprachförderkonferenz
Fortbildung „sprachbewusstes Unterrichten im NW-Unterricht nach dem Scaffoldingkonzept“	Fortbildung für Kollegen, die im Deutschförderkurs unterrichten; Fortbildung für Teilnehmer der Sprachförderkonferenz	Fortbildung für das Kollegium

Abb. 4: Planung zur Entwicklung des Konzepts zur Sprachbildung an der Gesamtschule Walsum

„Die Sprachforscherkurse“ – ein Beispiel für innere und äußere Vernetzung zugunsten der Sprachbildung

Die Naturwissenschaften bieten sich für die Sprachbildung an, weil kontextbezogen und handlungsorientiert gelernt werden kann. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für ein sprachbewusstes Lernen nach dem Scaffoldingkonzept⁷. Hierbei wird die Sprache der Schülerinnen und Schüler systematisch von alltags-sprachlichen Vorläuferfertigkeiten hin zur entwickelten Fachsprache der Schule aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so Worterklärungen und Sprachmuster als Gerüste. Ein wichtiger Grundsatz der Sprachforscherkurse ist es, dass die Schülerinnen und Schüler in jeder Stunde ein kleines Experiment machen. Ausgehend von diesem Experiment werden dann sowohl grundlegende allgemeinsprachliche und fachsprachliche Aspekte als auch das Schreiben von Fachtexten geschult (unpersönliche Formen, Komposita, Komparativ, Beschreibungen, Protokolle...). Auf diese Weise erwerben die Schülerinnen und Schüler eine Domäne der Bildungssprache – und damit einen Meilenstein auf dem Weg zum Schulerfolg.

Das Lernen findet in kleinen Gruppen von maximal zehn Schülerinnen und Schülern statt. Ihre Zuweisung zu den Kursen erfolgt mit Hilfe eines naturwissenschaftlichen Sprachtests, der in Kooperation mit Erkan Gürsoy und Dr. Claudia Benholz entwickelt wurde. Am Ende des Kurses wird der Test als „Retest“ noch einmal durchgeführt (vgl. Abb. 5).

Die Sprachforscher und Sprachforscherinnen auf den Spuren naturwissenschaftlicher Texte

In der fünften Klasse bietet die Schule den Schülerinnen und Schülern einen Sprachforscherkurs mit dem Schwerpunkt „Verbesserung des Verständnis naturwissenschaftlicher Texte“ an, weil die Sachtexte in den naturwissenschaftlichen Büchern für viele Schülerinnen und Schüler aufgrund

- des umfangreichen Fachwortschatzes,
- der komplexen Satzstrukturen,
- der Passivkonstruktionen und
- der Dichte der Fachtexte nahezu unverständlich sind.

Die ausgewählten naturwissenschaftlichen Texte haben ein bestimmtes Muster: Organe, Tiere oder Pflanzen werden beschrieben. Ausgehend von Experimenten erstellen die Schülerinnen und Schüler zunächst eigene Steckbriefe, dann erst werden die Sachtexte gelesen. Nach der Lektüre werden selbst Sachtexte geschrieben. Im Verlauf des Kurses wird so ein eigenes Sachbuch geschrieben, das selbstverständlich zum Abschluss des Kurses auch den Eltern vorgestellt wird. Die Sprachforscher/innen erhalten die Möglichkeit, als Chemiecoach

in der ersten Klasse in der Grundschule tätig zu werden. Dort unterstützen sie Grundschullehrerinnen und -lehrer beim Experimentieren im Sachunterricht, indem sie eine Gruppe von Kindern bei der Durchführung von Versuchen betreuen und ihnen beim Aufschreiben der Versuchsbeobachtungen sowie der -auswertung helfen. Chemiecoaches aus der Oberstufe laden darüber hinaus die Grundschülerinnen und -schüler zu bestimmten Themen wie z. B. „Milch“ zu Experimentalveranstaltungen in die Gesamtschule Walsum ein.

Die Sprachforscher/innen auf den Spuren der Protokolle

In der sechsten Klasse gibt es einen Sprachforscherkurs zum Thema „Schreiben von Versuchsprotokollen“. Dabei wird das Beschreiben von Versuchsdurchführungen und Versuchsbeobachtungen ebenso geschult wie das Erklären der Versuchsbeobachtungen, das Aufstellen von Vermutungen und das Formulieren von Fragen. Nach Abschluss des Kurses konnten die Schülerinnen und Schüler sowohl viel besser Protokolle schreiben als auch Versuche in der Öffentlichkeit präsentieren. Die Entwicklung der fachsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Sprachforscherkurse wurde durch Melanie Beese, ebenfalls Mitarbeiterin von Pro-DaZ, an der Universität Duisburg-Essen vorgenommen. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibkompetenzen durch die Sprachforscherkurse in diesem Bereich entscheidend verbessern konnten⁸. Bei der mündlichen Präsentation der Ergebnisse lernten sie zudem, längere monologische Texte, d.h. konzeptionell schriftliche Texte im Modus der Mündlichkeit, vorzutragen. Durch die Schulung erreichten sie das fachsprachliche Niveau des Klassendurchschnitts, einige liegen sogar darüber.

Ein positiver Nebeneffekt der Sprachforscherkurse

Die Sprachforscherkurse bieten durch die kleinen Schülergruppen, die alle zur gleichen Zeit angeboten werden, die Möglichkeit zum Teamteaching. Diese sogenannten professionellen Lernergemeinschaften bieten eine unwahrscheinlich effiziente Art der Fortbildung. Es zeigt sich auch ein positiver Effekt für das sprachbewusste Unterrichten in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen, da die Sprachforscherlehrerinnen und -lehrer ihre neu erworbenen Kenntnisse natürlich auch im „normalen“ Fachunterricht einsetzen sollten.

7 Vgl. Kapitel 5.2. von Vasili Bachtsevanidis

8 Beese, M. (2011) in Vorbereitung

Den Schülerinnen und Schülern wurde eine Bilderfolge mit einem Windelversuch, bei dem Wasser auf die Windel gegossen wird, vorgegeben:

vorher	nachher
Die Windel	Frage Wieso wiegt die mit Wasser gefüllte Windel mehr?
Legt eine Windel auf eine Waage und kugckt wie viel gramm sie wiegt und die Windel wiegt 620g.	Durchführung: Als erstes nimmt man eine saubere Windel und legt sie auf eine Waage. Dann sieht man wie viel sie wiegt. Später füllt man die Andere Windel mit Wasser und man sieht, dass sie mehr wiegt.
Nehmt die Windel und zwei Glässer Wasser und kippt sie auf die Windel. Jetzt ist es eine volle Windel.	Beobachtung: Man sieht, dass die mit Wasser gefüllte Windel mehr wiegt, weil die Windel das Wasser in sich nimmt.
Legt die Windel wieder auf die Waage und kugckt wie viel gramm sie wiegt. Sie wiegt 700g. Eine Windel wiegt 620g. Wenn mann die Windel mit zwei Glässern Wasser füllt wiegt sie 700g und es sind 80 g unterschied.	Auswertung: Zuerst wiegte sie 620g und nachher 700g, weil sie mit wasse gefüllt wurde.

Abb. 5: Vergleich eines Schülerprotokolls vor und nach dem Sprachforscherkurs „Protokolle schreiben“

Ein Blick in die Zukunft der Gesamtschule Walsum...

Im Bereich der Leseförderung sollen im Rahmen des „Schulen-im-Team-Projekts“ schulweit Maßnahmen zum sinnentnehmenden Lesen eingeführt werden. Außerdem ist im nächsten Jahr ein weiterer Sprachforscherkurs mit dem Thema „Diagrammbeschreibungen und Operatorenschulung“ geplant. Dabei wird auch ein Teamteaching von Deutsch- und Naturwissenschaftslehrkräften erfolgen. Angedacht sind darüber hinaus auch mathematische Sprachkurse und erste Sprachentage, an denen sprachliche Schwerpunkte für einen Jahrgang (z. B. Beschreibungen) ausgehend von bestimmten Inhalten gezielt geschult werden. Sprachentage haben den großen Vorteil, dass sie ein inklusives Angebot zur Sprachbildung für alle Schülerinnen und Schüler darstellen und dass an solchen Tagen Teamteaching möglich ist.

Duisburg – eine Stadt macht sich auf den Weg...

Duisburg ist eine Region, in der aufgrund der starken Vernetzung der Schulen bzw. Schulformen untereinander sowie mit zahlreichen Institutionen in der Umgebung (Schulaufsicht, RAA Duisburg und Pro-DAZ Projekt „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ von der Uni Duisburg-Essen) viele Ideen zur erfolgreichen Sprach-

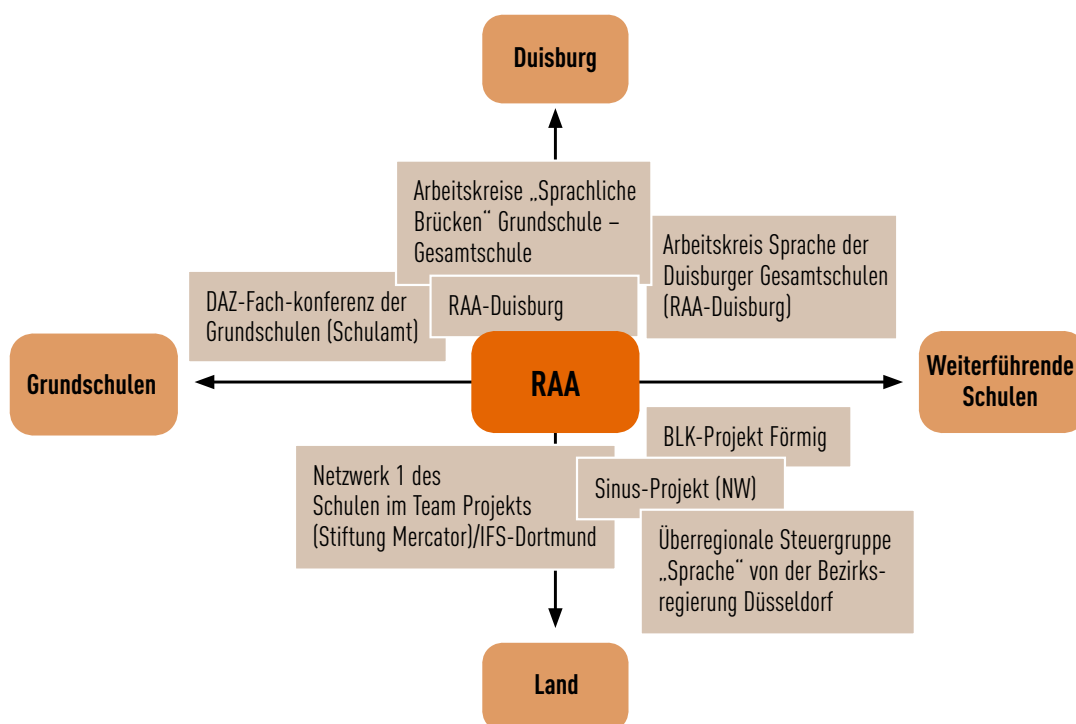


Abb. 6: Vernetzungsstrukturen zur Sprachbildung in und um Duisburg

bildung in Schulen entstanden sind. Weitere wichtige Impulse für die Sprachbildung in allen Fächern ergaben sich durch die Teilnahme einzelner Schulen an Modellprojekten wie z. B. dem „Schulen-im-Team-Projekt“, das von der Stiftung Mercator gefördert wurde.

Das Netzwerk 1, in dem die Gemeinschaftsgrundschule Vennbruchstraße, die Fridtjof-Nansen-Realschule und die Gesamtschule Walsum zusammenarbeiten, hat sich mit der Leseförderung auseinandergesetzt und das Lesepatentmodell erprobt.

Das Lesepatentmodell – ein weiteres Beispiel für innere und äußere Vernetzung zugunsten der Sprachbildung

Das Lesepatentmodell wird in der Grundschule Vennbruchstraße in der vierten Klasse und in der Gesamtschule Walsum in der fünften und sechsten Klasse im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt. In der Fridtjof-Nansen-Realschule wird das Lesepatentmodell im Englischunterricht angeboten.

Beim Lesepatentmodell lesen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse zwei Monate lang zweimal in der Woche 20 Minuten gemeinsam ein Buch, das sie sich selber aussuchen. Sie lesen sich das Buch, von dem beide Partner(innen) ein Exemplar haben, gegenseitig abschnittsweise laut vor. Macht eine Schülerin oder ein Schüler einen Fehler, so erfolgt eine Korrektur durch die Partnerin bzw. den Partner. Die Schülerteams werden mit dem sogenannten Stolperwörtertest ermittelt: Schülerinnen und Schüler mit guten und schlechten Lesekompetenzen bilden ein Team. Die Teams können im Klassenraum und in den umliegenden Räumen lesen. Die Betreuung wird an der Gesamtschule durch Studentinnen und Studenten der Universität Duisburg-Essen, die Lehr- und pädagogische Fachkräfte unterstützen, erleichtert. Am Ende des Schuljahres wird ein „Re-Stolperwörtertest“ durchgeführt. Dieser zeigt, dass sich die Lesegeläufigkeit der meisten Schülerinnen und Schüler verbessert hat, und dass die Schülermotivation für das Lesen gestiegen ist. Weitergehende Maßnahmen zum sinnentnehmenden Lesen sind nun erforderlich. Inzwischen wird das Lesepatentmodell auch an anderen Duisburger Schulen angeboten (z. B. Gesamtschule Meiderich). Schülerinnen und Schüler aus der 8. Klasse gehen zudem als Lesecoach in die Grundschule.

Weitere regionale Angebote zur Sprachbildung...

Ein weiterer Zündfunke für die Sprachbildung in Duisburg sind stadtweite Fortbildungen zum Thema „Sprachbildung“. Im Jahr 2010 z. B. bot die RAA Duisburg in der Stadt mehrere Fortbildungen zum Scaffol-

dingkonzept an. Viele der vorgestellten innovativen Maßnahmen sind nur möglich, weil die Stadt Duisburg Sprachfördermittel zur Verfügung stellt, die für sprachbildende Projekte – auch in Zusammenarbeit mit anderen Personen wie z. B. Künstlern, Theaterpädagogen und Autoren – verwendet werden können.

FAZIT

Ziel aller Sprachbildungsprozesse in der Ganztagschule muss die Vermittlung der Bildungssprache für alle Schülerinnen und Schüler sein. Um dies zu erreichen, sind

- additive (z. B. Ganztagsangebote),
- inklusive Sprachbildungsmaßnahmen wie die Sprachförderung in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen sowie
- eine ausgiebige Vernetzung notwendig.

Wichtig für Lehr- und pädagogische Fachkräfte an weiterführenden Schulen ist, dass sie akzeptieren, neben den fachlichen Inhalten auch die sprachlichen Inhalte in ihr Angebot einzubeziehen, um das fachliche Verständnis verbessern zu können. Die Entwicklung eines Sprachbildungskonzeptes für eine Schule ist ein langwieriger Prozess, der dringend einer Steuerung bedarf (z. B. durch eine Sprachförderkonferenz) und zunächst am besten auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen sollte. Sprachbewusste Ganztagsangebote können dabei in den Schulen eine zündende Funktion einnehmen.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration & schulischer Wandel – Leistungsbeurteilung, VS-Verlag, voraussichtlicher Erscheinungstermin: 23.09.2011

Beese, M.: Ergebnis der Auswertung des naturwissenschaftlichen Sprachstandstests, Veröffentlichung in Vorbereitung

4.4 Verantwortlich sein: Jeder Tätigen eine Sprachbrille!

Viktoria Prinz-Wittner

Möchte man als Kollegium einer Ganztagschule „Sprachbildung“ in der Schule gestalten und (weiter) entwickeln, werden zunächst häufig Fragen nach Methoden, Materialien, Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten gestellt. Einige Mitglieder des Kollegiums wiederum überlegen, ob dieses Thema trotz der vielen anderen Baustellen auch noch bearbeitet werden müsse.

Im Modellprogramm FörMig¹ hat sich vielfach gezeigt, dass Sprachbildung zwar als notwendige Basis für gelungene Integrationsarbeit verstanden wurde, aber der erste Schritt zur Konzeption und praktischen Umsetzung als schwer empfunden wurde.

Hilfreich waren dafür die Einführungsveranstaltungen in die Sprachdiagnoseverfahren sowie zu deren Umsetzung, die als Ausgangspunkt zur Erstellung individueller Förderpläne dienen.

Durch die Einarbeitung, Durchführung und Auswertung eines Diagnoseverfahrens wurden viele Lehr- und pädagogische Fachkräfte auf besondere Sprachkompetenzbereiche aufmerksam. Diese Aufmerksamkeit nahmen sie in die alltägliche Arbeit mit allen Schülerinnen und Schülern mit – ein besonderer „Nebeneffekt“, der in dieser Form zunächst gar nicht geplant war. Die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte sind durch die Sprachdiagnoseinstrumente vielfach selbst sensibler und aufmerksamer geworden. Eine Sprachsensibilisierung erscheint seitdem als das A und O eines sprachbewussten Umgangs mit Kindern und Jugendlichen².

Sprachbildende Kompetenzen

Sprachbildung benötigt Kompetenz. Versteht man „Kompetenz“ als Konglomerat aus sieben Aspekten, so müssen deren Auf- und Ausbau bei der Sprachbildungskompetenz berücksichtigt werden:



Abb. 1: Sieben Aspekte der Kompetenz

Lehr- und pädagogische Fachkräfte, die zukünftig unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote sprachbewusst gestalten wollen, sollten zunächst ihre **Motivation** hinterfragen:

Bin ich dazu bereit, mich mit Sprache, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, interkulturellen Begegnungen... auseinanderzusetzen? Bin ich dazu bereit, Kindern/Jugendlichen und Familien mit (und ohne) Migrationshintergrund mit offener Haltung und Wertschätzung zu begegnen?

Der Aufbau von **Fachwissen**³ ist ebenso unerlässlich wie die Entwicklung methodischer und sozialer **Fähigkeiten**⁴ sowie die Möglichkeiten, das **Können handelnd** zu erproben, zu reflektieren und **Erfahrungen** zu sammeln.

Jeder im Ganztage Tätigen eine Sprach(bildungs)brille!

Lehr- und pädagogische Fachkräfte sollten den Bildungsprozess einer Schülerin/eines Schülers nicht als ein von außen produziertes Werk ansehen. Vielmehr

1 <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

2 Vgl. Kapitel 5.1.1 von Sabine Sterkenburgh und Kapitel 5.1.2 von Heidi Scheinhardt-Stettner

3 Beispielsweise über Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache, Sprachvermeidungsstrategien, Zweitspracherwerb, Stolpersteine der deutschen Sprache...

4 Beispielsweise Sprachvergleiche, Wortschatzaufbau, interkulturelle Kommunikationskompetenz...

soll er als Selbstbildungsprozess, der vom Kind und vom Erwachsenen in einem Wechselwirkungsprozess stattfindet, erkannt und im Sinne von Friedrich Fröbel gestaltet werden. Er appellierte an eine „Didaktik des begleitenden Wortes“, in der Sprache ganzheitlich erfahrbar wird und Sprachmuster angeboten werden⁵.

Eine Schülerin bzw. ein Schüler wird dann von der Lehr-/Fachkraft erreicht, wenn er/sie bereit ist, sich der Sprachförderkraft bzw. der Sprachfördersituation vertrauensvoll zu öffnen. Dies ist nur möglich, wenn er/sie spürt, als individuelle Person geachtet und wertgeschätzt zu werden. Mit diesem Appell wird die Bedeutung der sprachhandelnden Pädagogin bzw. des Pädagogen betont⁶.

Für den Sprachbildungsprozess nach Fröbel müssen demnach Rahmenbedingungen, Sprachsituationen und sprachbewusstes Handeln von im Ganztage tätigen Personen gestaltet werden.

Damit Lehr- und weitere pädagogische Fachkräfte in der Ganztage Schule tatsächlich Sprachfrüchte bei den Schülerinnen und Schülern wachsen lassen können, benutze ich in Fortbildungen gerne das Bild einer „Sprachbildungsbrille“.



Abb. 2⁷: Sprachfrüchte durch das Aufsetzen einer Sprachbildungsbrille

Der Auf- und Ausbau von Hintergrundwissen gleicht dem Aufsetzen einer Sprachbildungsbrille. Erst mit Sprachsensibilität und Hintergrundwissen ist man fähig, einen Blick durch die Brille auf die Ganztage Schule zu werfen und zu hinterfragen, ob Rahmenbedingungen, unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote etc. sprachbildend gestaltet sind. Mit Blick durch die Brille werden Maßnahmen zugunsten der Sprachbildung ergriffen.

5 www.froebelsystems.de (letzter Zugriff: 30.06.11)

6 Siehe unten, „5. Baustein“

7 Abb. 2 „Apfel mit Brille“ entnommen aus www.flickr.de (mit common license) aufgenommen von Apfelherz 19. März 2006

Bei diesen Maßnahmen wird meistens deutlich, dass manch ein Brillenglas noch geschliffen werden muss, um den Blick für bestimmte Dinge zu schärfen. Das Schärfen der Brillengläser sollte immer wieder durch eine Erweiterung des eigenen Hintergrundwissens erfolgen.

Lehrkräften und auch pädagogischen Fachkräften sollte es zeitlich und finanziell ermöglicht werden, sich weiter zu qualifizieren. Dazu bieten sich Fortbildungsthemen an wie beispielsweise:

- Erwerbsstadien von Deutsch als Zweitsprache,
- Sprachlernvorgänge,
- Stolpersteine der deutschen Grammatik,
- Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache,
- Mehrsprachigkeit,
- positive und negative Transferformen⁸ (Sprachvergleiche),
- Sprachvermeidungsstrategien,
- die eigene sprachliche Vorbildfunktion,
- korrekatives Feedback,
- Methodenanwendung und -vermittlung,
- dialogisches Sprechen,
- metasprachliche Möglichkeiten (Sprachvergleiche, Regeltransparenz...)
- Auswahl und Anwendung geeigneter Materialien,
- Wertschätzungs- und Thematisierungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit,
- interkulturelle Erziehung und Kommunikation...



Abb. 3⁹: „Lehr- und pädagogische Fachkräfte setzen sich eine „Sprachbildungsbrille“ auf: Aufsetzen → Auf- und Ausbau von Hintergrundwissen; Blick durch die Brille → Gestaltung zugunsten der Sprachbildung.“

8 Vgl Kniffka, Siebert-Ott (2007) S. 35

9 Abb. 3 wurde im Auftrag von Viktoria Prinz-Wittner von Aljoscha Everding (www.komputerator.de) gestaltet.

Bei dieser Themenvielfalt sollte hinterfragt werden, in welchem Bereich die jeweilige Lehr- und pädagogische Fachkraft besonders häufig tätig ist und welcher Anspruch an sie bei ihrer Sprachbildungsarbeit gestellt wird.

So könnten sich vor allem für Lehrkräfte aus dem Fachunterricht Fortbildungen im Bereich

- „Herausforderungen von Bildungssprache“,
- „Methoden der Bildungssprachvermittlung“, wie beispielsweise „Einführung und Übung von Fachvokabular und Umgang mit Fachtexten“ anbieten.

Für die pädagogische Fachkraft, die insbesondere außerunterrichtliche Bereiche der offenen Ganztagschule gestaltet, könnten

- „Stolpersteine der deutschen Grammatik“,
- „spielerische Vermittlungsmethoden“ oder
- „projektorientierte (Mehr-)Sprachbildung“ von Interesse sein.

Claudia Benholz bietet in ihrer Expertise „Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagsbetriebs an Grundschulen“¹⁰ eine gute Übersicht über notwendige Voraussetzungen gelingender Sprachbildung in Ganztagschulen¹¹: Sie beginnt gleich mit der Darstellung einer Alltagssituation, in dem das Können der Lehr- oder pädagogischen Fachkraft gefordert ist und bewusst gemacht wird. In zwölf Bereichen thematisiert sie, über welche Kompetenzen Lehr- und pädagogische Fachkräfte für sprachbewusste Schulgestaltung verfügen sollten, und an was bei Sprachförderangeboten gedacht werden sollte. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da eine konkrete Ausgestaltung von Sprachbildungskonzeptionen von der einzelnen Ganztagschule unter Berücksichtigung der Ausgangssituation vorgenommen werden muss.

Hintergrundwissen als Leitplanke für die tägliche pädagogische Arbeit

In Anlehnung an die von Benholz aufgeschlüsselten Fortbildungsbedarfe stellte der Arbeitskreis „Sprachförderung in der OGS“ des BLK-Modellprogramms FörMig NRW 2008 Fortbildungsbausteine zur Weiterqualifizierung von Tätigen in offenen Ganztagsgrundschulen zusammen¹². Er analysierte, welche Kompetenzen zur Schärfung der Sprachbildungsbrille sinnvoll sind. Ent-

standen sind acht Bausteine in Form eines digitalen Werkzeugkoffers¹³. Er versteht sich als Koffer, aus dem Werkzeuge für die Sprachbildungsarbeit entnommen werden können, und richtet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die eine Fortbildung zu einem bestimmten Aspekt der Sprachbildung planen und durchführen möchten. Hierzu zählen etwa

- Lehr- und pädagogische Kräfte einer (Ganztags-) Schule, die eine schulinterne Fortbildung planen möchten,
- Lehr- und pädagogische Kräfte aus unterschiedlichen Schulen, die eine Fortbildung planen und durchführen möchten,
- alle Interessierten, die ihr Wissen vertiefen möchten und Informationen zu bestimmten Teilaspekten der Sprachbildung suchen.

Alle Module bieten Planungsvorschläge, Materialien und Präsentationen. Umfangreiche Literatur- und Linklisten sind zu jedem einzelnen Modul ebenfalls im Internet zu finden.

Der erste Baustein „Definition von Fachbegriffen zu Deutsch als Zweitsprach- und Mehrsprachförderung“ greift die unterschiedlichen Professionen, die in einer Ganztagschule tätig sind, auf und thematisiert die Erarbeitung einer gemeinsamen Begrifflichkeit, die für eine gemeinsame Sprachbildungsarbeit dringend erforderlich ist.

Der zweite Baustein „Kulturelle Vielfalt wahrnehmen“ versucht der Frage nach interkultureller Kompetenz nachzugehen, die unweigerlich mit der DaZ- und Mehrsprachförderung verbunden ist¹⁴.

Der dritte Baustein „Spracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit“ ruft dazu auf, sich den eigenen unbewussten Spracherwerb bewusst zu machen und Kenntnisse über Spracherwerbsphasen zu gewinnen, damit sprachliche Angebote phasenorientiert gestaltet werden können. Zudem wird auf Sprachvermeidungsstrategien hingewiesen.

Der vierte Baustein „Was ist schwer am Deutschen? Theorie & Praxis“ antwortet gerade deutschen Muttersprachlern auf die Fragen: „Was macht ein korrektes Deutsch – mündlich oder schriftlich – so schwierig?“ oder „Warum ist das so falsch und so richtig?“ Dieses Modul möchte Lehr- und pädagogische Fachkräfte zu ihrer Muttersprache in Distanz treten lassen, um Stolpersteine der deutschen Sprache reflektieren zu können. Das Modul widmet sich den Themen, wie diese kindgemäß, systematisch und auch spielerisch geübt werden können, dass grammatikalische Erklärungen

10 Die Expertise ist im Jahr 2006 im Rahmen der Zusammenarbeit des AK „Sprachförderung im OGS“ FörMig NRW und des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“ entstanden.

11 Download unter: www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz_Sprachfoerderung.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

12 Die Module „Sprachförderung im Offenen Ganztag“ sind ein Bestandteil von vielen im Internet erschienenen Werkzeugkoffern im Rahmen des Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“. Einen Überblick gibt die 66-seitige Broschüre „Lernen für den Ganztag – Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal in Ganztagschulen“ unter: http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/aktuell/broschuere_verbundprojekt_290508.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

13 Einzusehen und herunterladbar unter: http://ganzttag-blk.de/ganztagsbox/cms/front_content.php?idart=190 (letzter Zugriff: 30.06.11)

14 Siehe auch Absatz unten „Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz – eine sich bedingende Einheit“

Leitplanken beim Spracherwerb sein können, und wie Fehler in der deutschen Sprache zuweilen mit unbewussten Sprachübertragungen (Transferleistungen) von der Muttersprache auf das Deutsche zu erklären sind.

Der fünfte Baustein „Ich als Sprachvorbild“ zeigt anhand der Forschung auf, welche große Bedeutung das Sprachverhalten der pädagogischen Kraft für die Effektivität der Sprachbildung hat. Die Kompetenzen, die eigene Sprache und das eigene Sprachverhalten modellhaft, motivierend sowie vermittelnd einzusetzen und gleichzeitig Sprechansätze im Alltag auszumachen und fruchtbar zu nutzen, sollen bewusst gemacht und geübt werden.

Der sechste Baustein „Schulisches Sprachförderkonzept“ regt Ganztagschulen dazu an, ein Sprachbildungskonzept entsprechend ihrer speziellen Rahmenbedingungen selbst zu entwickeln.

Der siebte Baustein „Möglichkeiten der Sprachkompetenzerfassung“ ist die Grundlage einer individuellen Sprachförderung. Nur wenn Ergebnisse von Sprachbeobachtungen bei Kindern zu Förderempfehlungen und durchgeführten Fördermaßnahmen führen, kann eine Förderung kindorientiert und effektiv sein. Der Baustein gibt Aufschluss a) über die Bedeutung von Sprachanalyse für den roten Faden der Förderung, b) über den ressourcenorientierten Blick auf das Kind und über Förderpläne für das Kind und c) über Möglichkeiten für Sprachkompetenzerfassungen: Analyse, Test und Beobachtungen.

Der achte Baustein „Sprachförderung in der OGS – ein Markt der Möglichkeiten“ bietet Angebote zur Sprachbildung im außerunterrichtlichen Bereich der offenen Ganztagschule an. Im Sinne effektiver Sprachbildung sollten diese Angebote mit dem Vormittag verzahnt werden (Teamteaching, inhaltliche Absprachen, methodische Ähnlichkeiten...). Aus der Fülle von Möglichkeiten kann die Schule in Absprache mit dem Träger der OGS wählen, welches Angebot sie im außerunterrichtlichen Bereich als Ergänzung und Verzahnung zur unterrichtlichen Förderung anschließen möchte.

Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz – eine sich bedingende Einheit

Sprachbildung an Schulen umfasst neben reiner Sprachvermittlung auch ein breites Spektrum anderer Aufgaben. So eröffnen sich durch kulturelle und sprachliche Vielfalt der Klassen/Gruppen Aufgaben wie integrative Pädagogik, sprachliche und kulturelle Begegnungen und die Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Für Pädagogen ist es wichtig zu wissen, dass sich einerseits Kultur auf Kommunika-

tion auswirkt, andererseits Kultur von Kommunikation konstituiert, konserviert und verändert wird. Sprache ist ein kulturelles Produkt, das wiederum Kultur produziert¹⁵. In der Klasse/Gruppe, in der Kinder verschiedener Herkunft und verschiedener Kulturen gemeinsam spielen, lernen und streiten, können Kinder einen selbstverständlichen Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen einüben¹⁶. Ein Ziel der Integration ist es, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Migrationshintergründen ihr Zusammenleben

- durch Beleuchtung der einzelnen kulturellen Hintergründe,
- durch wechselseitiges Verstehen,
- durch kommunikative Interaktionen,
- durch Respektieren gegenseitiger Unterschiede und
- durch Reflexion auf der Metaebene gestalten. Aus verschiedenen Kulturen entsteht eine neue Kultur des Umgangs – eine „Interkulturalität“.

Földes definiert „Interkulturalität“ als eine „Drittkultur“: „Unter einem handlungstheoretischen bzw. prozessorientierten Blickwinkel geht man davon aus, dass Interkulturalität nicht etwas ‚Vorgegebenes ist‘, sondern etwas, das im kommunikativen Geschehen als interaktiver Aushandlungsprozess neu konstituiert wird¹⁷. Es handelt sich hier also nicht um eine feste Größe, sondern vielmehr um ein flexibles Konstrukt“¹⁸.

Auch die Unesco stellte 2008 in dem Band „Living Together as Equals in Dignity – Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“ den interkulturellen Dialog als den besten Weg dar, Vorurteile abzubauen und Toleranz, Verständnis und zivile Bearbeitung von Konflikten zu fördern. „Kulturelle Vielfalt wird somit zur Quelle gegenseitiger Bereicherung“¹⁹.

Multikulturelle Klassen/Gruppen stellen die Pädagogin bzw. den Pädagogen vor die Herausforderung, interkulturelle Dialoge zu initiieren, zu reflektieren und im Sinne einer Interkulturalität bewusst zu nutzen.

Im Schulalltag der Ganztagschule wird der Umgang mit interkulturell relevanten Diversitäten im Migrationskontext jedoch häufig von Unsicherheiten und Abwehrhaltungen bestimmt. Es können

- Anerkennungskonflikte,
- Werte- und Beurteilungskonflikte,
- Kommunikationsprobleme sowie
- Interessen- und Verteilungskonflikte entstehen.

15 Csaba Földes (2009), S. 508

16 http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Sprachfoerderkraefte/Endversion_SLM1_2-12-09.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11) S. 41

17 Siehe auch Heft 7 „Kulturelle Bildung im Ganztage“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“ S. 16 und S. 51. http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/GanzTag_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

18 Csaba Földes (2009) S. 512

19 <http://www.unesco.de/3004.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

„Sei dir der Gegenwart bewusst, die du schaffst, es sollte die Zukunft sein, die du willst.“²⁰

Das im Ganztage tätige Personal muss neben der sprachbildenden auch in seiner konstruktiven, interkulturellen Handlungsfähigkeit gestärkt werden. Das schließt interkulturelle Kommunikations-, Konfliktmanagement-, kulturelle bzw. migrationspezifische Sachkompetenz sowie ICM (Intercultural Mainstreaming)-Kompetenz ein²¹.

Diese Kompetenzen auf- und auszubauen ist nicht einfach. Die meisten Qualifizierungsansätze thematisieren eine Kultur häufig oberflächlich als feste, mit bestimmten Kennzeichen versehene Struktur. Dadurch gerät man sehr leicht in die Falle eines „touristischen“ Ansatzes.

Darum eignen sich eher Weiterbildungskonzepte mit einem offenen Kulturbegriff und mit Selbstreflexionsphasen. An dieser Stelle seien das Qualifizierungskonzept WAIK® sowie das Anti-Bias-Approach-Konzept empfohlen.

Zentrale Arbeitsansätze des WAIK-Konzeptes²² sind:

- Lösungsansatz: Menschen sollen motiviert werden, durch intra- und interkulturellen bzw. interethnischen Schwierigkeiten nicht zu resignieren, sondern diese als Chance zu betrachten. Es soll nach Lösungen gesucht werden und nicht nach Schuldigen.
- Dialogischer Ansatz: Fähigkeiten, konkurrierende Denk- und Handlungsweisen nicht zu vermeiden, sondern mit ihnen in Kontakt und Diskurs zu bleiben, werden weiterentwickelt.
- Heuristischer Ansatz: Das „Fremde“ soll beschreibend erklärbar gemacht werden, ohne Bewertung. Der Bildung (und/oder Zementierung) von Stereotypen, Vorurteilen, Feindbildern soll vorgebeugt werden.
- Interkultureller Synergieansatz: Effektive interkulturelle Ressourcenorientierung, d. h. es geht um die Fähigkeit zur positiven Bündelung und Nutzung und zur Förderung von Potentialen einer multiethnisch multikulturell zusammengesetzten Gruppe.

Qualifizierungsmaßnahmen zur „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“, deren Ansatz aus den USA stammt (Anti Bias Approach), bieten Kinderwelten im Raum Berlin an²³. Pädagogische Fachkräfte sollen zu einer vorurteilsbewussten Erziehungsarbeit (leider zur Zeit nur für den KiTa-Bereich angeboten) befähigt werden:

- Kinder in ihrer Identität stärken und ihre Familienkulturen als Teil ihrer Identität anerkennen,
- Unterschiede weder leugnen noch überbetonen, sondern sachlich und respektvoll thematisieren,
- von Gemeinsamkeiten ausgehend Unterschieden Raum geben, ohne jemanden abzustempeln,
- vielfältige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten schaffen, damit Kinder ihre Stärken beweisen können und von Neuem herausgefordert sind,
- die Vielfalt, die in jeder Lerngruppe vorhanden ist, zum Lerngegenstand machen: äußere Merkmale, Vorlieben, Abneigungen, Erfahrungen, Fähigkeiten, Ängste, Familiengeschichten...,
- bei diskriminierenden Äußerungen und Handlungsweisen intervenieren, um unmissverständlich klar zu machen, dass Kinder davor geschützt sind,
- Ungerechtes zum Thema machen, um kritisches Denken anzuregen,
- das Aktivwerden gegen Ungerechtigkeiten und Ausgrenzung unterstützen und damit Solidarität und Selbstwirksamkeit erlebbar machen.

FAZIT

Die Entwicklung von Sprachkompetenz und interkultureller Dialogfähigkeit sind wichtige Voraussetzungen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Zur Sprachbildung gehört die Förderung der Alltags- und Bildungssprache, der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, zur interkulturellen Kompetenz Selbstreflexion und Dialogfähigkeit.

Ganztage Schulen bieten für diese Aufgabe mehr Zeit, Erfahrungsfelder und Ressourcen. Davon profitieren Kinder und Jugendliche mit Stärken, mit Lernschwierigkeiten im Fach Deutsch oder auch mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeitsfelder erlaubt eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge zur Sprachbildung und zu multikulturellen Erfahrungen, erfordert aber linguistisches und methodisches Hintergrundwissen sowie interkulturelle Handlungskompetenz der im Ganztage Tätigen.

Unerlässlich für die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen ist das Aufsetzen einer vorurteilsbewussten „Erziehungsbrille“. Eine weitere „Sprachbrille“ sensibilisiert für sprachliche Herausforderungen und lenkt den Blick auf eine sprachbewusste Planung und Umsetzung von unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Angeboten.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

²⁰ Walker, A. (1990)

²¹ Vgl. Dr. Heidari „Interkulturelle Handlungskompetenz in der Elternarbeit“ – aus WaiK® – Grundlagenschulung für den Elementarbereich, www.waik-institut.de (letzter Zugriff: 30.06.11)

²² Qualifizierungsangebote: http://www.waik-institut.de/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=20 (letzter Zugriff: 30.06.11)

²³ Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie GmbH an der FU Berlin www.kinderwelten.net (letzter Zugriff: 03.07.11)

Im Artikel verwendete Literatur

Benholz, C.: Expertise „Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagsbetriebs an Grundschulen“, www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz_Sprachfoerderung.pdf (letzter Zugriff: 30.06.2011)

Csaba Földes: Black Box ‚Interkulturalität‘: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. In: Wirkendes Wort. Trier, 2000, S. 508

Kniffka, G., Siebert-Ott, G.: Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. Paderborn, 2007

Walker, A.: Temple of My Familiar, Pocket; Pocket Books Mass Market Edition, 5th edition, 1990

Heft 7 „Kulturelle Bildung im Ganztage“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/GanzTag_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 30.06.11)

4.5 „SprachFörderCoaches“ – wortwörtlich

Ulrike Platz (Sekundarbereich I)

Trotz teilweiser guter mündlicher Sprachkompetenzen im Alltag haben viele Schülerinnen und Schüler – insbesondere Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien – oft Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Sie verfügen noch nicht über hinreichende Kompetenzen im Bereich schulisch-fachsprachlicher Register. Die Folge sind häufig Lernrückstände in allen Fächern, da Inhalte nicht oder nur teilweise erfasst und geforderte Texte nicht angemessen geschrieben werden können. Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen Klasse 8 (2009), bei denen im Fach Deutsch die (Teil-)Kompetenzen „Informationen entnehmen und zueinander in Beziehung setzen“¹ und Strategien und Techniken des Textverstehens im Mittelpunkt standen, bestätigen diesen Befund.

Es gibt zahlreiche Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler sowie Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer mit dem besonderen Fokus auf die Sprache der Schule. All diese Maßnahmen haben sich zum Ziel gesetzt, sowohl die rezeptiven als auch die produktiven sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

Wie alle Bundesländer investiert auch das Land Nordrhein-Westfalen erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen, ohne dass der Ertrag dieser Investitionen bisher deutlich sichtbar geworden wäre².

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat im Rahmen der „Qualitätsoffensive Hauptschule“ seit Beginn des Schuljahrs 2009/2010 mit dem Einsatz von SprachFörderCoaches einen neuen Weg beschritten, um die Effektivität und die Nachhaltigkeit dieser Maßnahmen zu erhöhen bzw. sicherzustellen.

Dieser Ansatz sieht vor, dass SprachFörderCoaches Hauptschulen im Hinblick auf die Schulsprache Deutsch extern beraten/coachen.

Die externe Beratung ist ein *pädagogisch-fachdidaktisches Coaching*, das auf die (Ganztags-)Schulentwicklung zielt. Dabei geht es darum, Lehrpersonen und weiteres pädagogisches Personal zeitlich begrenzt, fachbe-

zogen und „on the job“ in der Planung, Durchführung und Auswertung (Reflexion) ihres Handelns im Hinblick auf erfolgreiche Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und den professionellen Diskurs innerhalb der Schule zu befördern.

Das *pädagogisch-fachdidaktische Coaching* wird gewählt, weil nach Messner/Reusser³ und Staub⁴ (2004) traditionelle Verfahren der Fort- und Weiterbildung mit reiner Wissensvermittlung und Belehrung ohne Nachbetreuung häufig wirkungslos bleiben. Ihnen fehlt die Ausrichtung auf eine spezielle unterrichtliche Situation. Aus dieser Erkenntnis heraus ist der Coachingprozess über einen Zeitraum von 1,5 Jahren angelegt.

Qualifikation der SprachFörderCoaches

Bevor die SprachFörderCoaches die Arbeit an einer Hauptschule als externer Coach aufnehmen, werden sie am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) qualifiziert. Zur Förderung in der Schulsprache Deutsch in allen Fächern hat das IFS gemeinsam mit den Universitäten Köln, Münster und Duisburg-Essen ein Konzept für die Qualifizierung der SprachFörderCoaches entwickelt. Die Qualifizierung umfasst acht Module mit einem zeitlichen Umfang von jeweils eineinhalb Tagen. Inhaltlich decken sie sowohl übergreifende Themen der ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch die Themen Sprache, Sprachlernentwicklung, Didaktik sowie Diagnoseverfahren mit den entsprechenden Förderkonzepten in der Schulsprache Deutsch und Evaluationsverfahren ab.

Ziele der Qualifizierung sind u. a.:

- den Unterschied zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache erkennen;
- Lerncharakteristika und Lernbedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs kennen;
- Instrumente nutzen, um Konzepte der Differenzierung und Individualisierung zu entwickeln;
- fächer- und lernbereichsübergreifend Förderkonzepte initiieren, koordinieren und begleiten.

¹ MSW NRW (2009). Deutsch – LSE 2009 – Kompetenzniveaus Leseverstehen unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_08-09/de_kompetenzniveaus.pdf (letzter Zugriff: 06.06.2011)

² Vgl. Lernstandserhebungen Klasse 8 (2009)

³ Vgl. Messner, H.; Reusser, K. (2000), S.277-294.

⁴ Vgl. Staub, F.C. (2004)

Aufgaben der SprachFörderCoaches in den Schulen

Zu Beginn verschaffen sich die SprachFörderCoaches einen möglichst umfassenden Eindruck u. a. von der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie vom Stand der Sprachbildung und den eingesetzten Instrumenten der Sprachstandserhebung an der konkreten Einsatzschule. Sie bündeln die laufenden Aktivitäten, systematisieren sie, überprüfen sie mit Hilfe geeigneter Evaluationsmethoden und leiten helfende Maßnahmen zur Weiterentwicklung ein.

Sie unterstützen Schulen während ihrer Besuche bei der Erhebung des Sprachstands und entwickeln im Team Möglichkeiten der Sprachbildung.

Sie stoßen systematische individuelle Förderung auf der Grundlage standardisierter Diagnoseverfahren an, indem sie Hilfestellung geben

- bei der quantitativen Diagnose ,
- bei der qualitativen Diagnose für ausgewählte Schülerinnen und Schüler,
- bei der Auswahl geeigneter (Förder-) Materialien,
- bei der Evaluation der Fördermaßnahmen.

Im nächsten Schritt beraten die SprachFörderCoaches sowohl die Fachkonferenzen als auch alle pädagogischen Fachkräfte im Ganztags. Sie stellen zum einen didaktische Verfahren für sprachsensiblen Unterricht vor, stärken die Zusammenarbeit der Fachkonferenzen und zeigen zum anderen Möglichkeiten der Sprachbildung im Ganztagsbereich auf.

Bei der inhaltlichen Beratung achten SprachFörderCoaches sowohl darauf, dass die einzelnen Fächer und Lernbereiche „ihre“ spezifischen sprachlichen Register und Gebrauchsmuster herausarbeiten, als auch darauf, dass die Gemeinsamkeiten der in den Sachfächern gestellten sprachlichen Anforderungen (z.B. in Textsorten wie Protokoll/Inhaltsangabe/Versuchsbeschreibung) erkannt werden, um dann daraus mit den Lehr- und pädagogischen Fachkräften Strategien für die Koordination des sprachlichen Lehrens und Lernens an der einzelnen Schule zu entwickeln.

Darüber hinaus arbeiten sie darauf hin, dass Deutsch als Bildungssprache verstanden wird, die in jedem Fach und den Ganztagsangeboten gefördert werden kann und muss. Im Rahmen der Ganztagsangebote bieten sich Möglichkeiten, sowohl auf die Fachsprachen bezogene Kompetenzen zu vertiefen, als auch die Elemente der Sprache weiter bewusst zu machen, die für den Diskurs innerhalb der Institution Schule und in der Kommunikation mit der Schule typisch sind. Darüber hinaus kann auch deutlich gemacht werden, wie sie z.B. in Infobroschüren, Mitteilungen, Entschuldigungsschreiben angewendet werden⁵.

5 Vgl. Kapitel 4.1 von Heidi Scheinhardt-Stettner und Kapitel 4.3 von Silke Krämer

FAZIT

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW möchte Schulen mit dem Einsatz von SprachFörderCoaches – als externe Berater/innen und Begleiter/innen – ein Angebot zum pädagogisch-fachdidaktischen Coaching machen. Die SprachFörderCoaches achten bei der Entwicklung eines Gesamtkonzepts darauf, Angebote des gebundenen oder offenen Ganztags systematisch als Lernzeit und -ort mit in den Prozess der Sprachbildung einzubeziehen, damit alle in der Schule Beteiligten die Sprachbildung vermitteln und ihren Sprachbildungsauftrag wahrnehmen können.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Im Artikel verwendete Literatur

Messner, H.; Reusser, K. (2000): Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18, Nr.3

Oelkers, J.; Reusser, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Hrsg. von: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bildungsforschung Band 27. Bonn, Berlin, 2008

Staub, F.C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Lenzen, D./Baumert, J./Waterrmann, R./Trautwein, U. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Beiheft. Wiesbaden

5

„Sprachbildung“ –
dem **Wort** Taten folgen lassen
Unterrichtliche und außerunterricht-
liche Elemente der Sprachbildung

5.1 „Sprachdiagnose“ – ein Modewort?

5.1.1 Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der offenen Ganztagschule

Sabine Sterkenburgh (Primarbereich)

Ziele und Grundlagen der offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen werden im Erlass vom 23.12.2010 u. a. folgendermaßen beschrieben:

„Eine zentrale Grundlage ist die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern. Sie soll fortgeführt und weiter intensiviert werden. [...]. Die individuelle ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, ihrer Fähigkeiten, Talente, Fertigkeiten und ihr Wissenserwerb sollen systematisch gestärkt werden.“

Es wird deutlich, dass diese Ziele nur dann verfolgt und umgesetzt werden können, wenn Schule und Träger des Ganztags ihre Konzepte miteinander verzahnen und ihre Bildungsziele miteinander absprechen.

In einer Schule mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gewinnt dieses besondere Bedeutung, denn der „jeweilige Bedarf“ der Kinder ist in hohem Maße mit der Sprachbildung verknüpft. Die Frage, die sich stellt, ist, wie es Schule gelingen kann, ihre Konzepte der sprachlichen Bildung in den Ganztags zu transportieren.

Die GGS Lohberg in Dinslaken hat dazu ein Projekt entwickelt, das im Rahmen eines Sprachcamps während der Herbstferien 2009 durchgeführt wurde¹. Es zeigt beispielhaft auf, wie Sprachdiagnostik und die darauf aufbauende Förderung – hier vor allem die Förderung und Weiterentwicklung des Fachwortschatzes – innerhalb einer projektartigen Arbeit auch im außerunterrichtlichen Bereich durchgeführt werden kann.

Erster Schritt : „Sprachstandsdiagnose“

Der erste Schritt ist die Sprachstandsdiagnostik. In der GGS Lohberg wird der CITO-Test angewendet, der im Laufe der ersten zwei Schuljahre mehrfach am Computer durchgeführt wird. Im CITO-Test werden die Bereiche passiver Wortschatz, kognitive Begriffe, phonologische Bewusstheit und Textverständnis am Computer getestet².

Direkt nach Testdurchlauf wirft der Computer das Testergebnis aus, das für die weitere Förderung verwendet werden kann.

Im Anschluss an den CITO-Test werden Kinder des ersten Schuljahres, die besonders schwache Testergebnisse zeigen, noch einmal mit dem Sprachdiagnoseinstrument HAVAS 5 getestet. Dieser Test muss in einer Eins-zu-Eins-Situation durchgeführt werden. Die Kinder erzählen zu einer vorgegebenen Bildergeschichte. Die Erzählung wird aufgenommen, im Anschluss transkribiert und schließlich nach einem vorgegebenen Muster ausgewertet. Das Ergebnis dieses Testes, das Aussagen zur „Bewältigung der Aufgabe“, zu „Kommunikativem Handeln“, „Grammatik“ und „Lexikon“ (Wortschatz) macht³, wird für die weitere Förderplanung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten genutzt.

Zweiter Schritt: aus der Diagnose resultierende Förderung

Die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik sollten im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung auch für die Gestaltung von Nachmittagsangeboten genutzt werden. Dieses kann im Rahmen von Sprachförderangeboten geschehen, die additiv angeboten werden, oder auch im Rahmen eines ganzheitlich geplanten Projektes für alle Kinder im Ganztags, wobei die sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund

¹ Das Sprachcamp wurde unter der Trägerschaft und in Kooperation mit der RAA Duisburg durchgeführt. Beratend begleitet wurde es von Frau Ute Scheffler (RAA Duisburg), die auch als Koordinatorin des BLK-Programms FÖRMIG mit der GGS Lohberg zusammenarbeitete und Erkenntnisse aus FÖRMIG in die Projektarbeit einbrachte.

² Vgl. Flyer auf http://www.de.cito.com/leistungen_und_produkte/cito_sprachtest/softwareversion_20.aspx (letzter Zugriff: 06.06.2011)

³ <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html> (letzter Zugriff: 15.06.2011)

durch die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik besonders berücksichtigt werden. Hierzu ist es hilfreich, wenn eine Lehrkraft, die auch im außerunterrichtlichen Bereich tätig ist, an der Diagnostik beteiligt ist. So können die Ergebnisse in den außerunterrichtlichen Bereich transportiert werden und dort entsprechende Förderangebote an die sprachliche Förderung im Unterricht anknüpfen. In regelmäßig stattfindenden Teamrunden können Förderziele besprochen, Förderpläne arbeitsteilig geschrieben und Fördererfolge besprochen werden. Projekte mit dem Ziel der (fach-) sprachlichen Bildung der Kinder können gemeinsam geplant und durchgeführt werden⁴.

„Wir werden Sprachforscher – ein projekt-orientierter Ansatz für die Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung sprachdiagnostischer Ergebnisse

Das Projekt „Wir werden Sprachforscher“ ist sachunterrichtlich orientiert.

Das Projekt wurde für diejenigen Kinder konzipiert, die bei der Sprachdiagnose besonders durch Schwierigkeiten bei der Satzbildung, fehlendem Fachwortschatz und mangelndem Selbstbewusstsein bei der Sprachproduktion aufgefallen sind, aber auch für Kinder, die Freude am Sprechen haben, denen aber die sprachlichen Mittel fehlen, um z. B. Kausalsätze zu formulieren. Insgesamt dient dieses Projekt dazu, den Kindern frei von Leistungsdruck Erfahrungen aus dem Bereich der Naturwissenschaften nahe zu bringen, ihren Erfahrungshorizont bezogen auf ihre unmittelbare Lebenswelt zu erweitern und gleichzeitig sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen, erfolgreicher am (Sach-)Unterricht teilzunehmen.

Aisha⁵, Schülerin einer zweiten Klasse, hat an diesem Projekt teilgenommen. Ihre Ergebnisse im CITO-Test wiesen Förderschwerpunkte im Bereich

- des Wortschatzes,
- der kognitiven Begriffe und
- des Textverständnisses aus.

Der HAVAS 5-Test untermauerte dies noch. Es ergaben sich hier weitere Förderschwerpunkte in den Bereichen

- literale Erfahrungen,
- Arbeit mit Präpositionen und Sprachstrukturen sowie
- Geschichten.

Aisha sollte an dem Projekt „Wir werden Sprachforscher“ teilnehmen, da sie einerseits Interesse und Freude an sachunterrichtlichen Themen mitbrachte, ihr aber die sprachlichen Mittel fehlten, um Entdeckungen oder Ergebnisse darzustellen. Zudem bereitete es ihr

Probleme, Arbeitsaufträge zu verstehen und – in Folge dessen – diese systematisch zu bearbeiten.

Im Vordergrund des Projektes stehen die sprachliche Bildung und die Erweiterung des Fachwortschatzes zu den vier Elementen Feuer, Wasser, Erde, Luft, integriert in ein sachunterrichtliches Gesamtkonzept, das am Ende zu einer Präsentation führt.

Es gibt drei inhaltlich koordinierte Module:

- Experimente,
- Sprachförderung (DAZ-Grammatik, Lesen),
- Bewegungsangebote/Erlebnispädagogik.

Innerhalb der Projektarbeit finden alle drei Module statt. Jede Arbeit am Projekt beginnt mit einer Einstimmung zum jeweiligen Element und besteht je Modul aus 90-minütigen Blöcken.

Wenn möglich, sollen Eltern auch unterstützend, z. B. zur Pausenbetreuung oder zur Begleitung bei Ausflügen, einbezogen werden.

Die Ziele des Projektes sind:

- Angebot sprachförderorientierter Aktivitäten,
- Erweiterung sprachlicher Kompetenzen insbesondere in der Alltags- und der Fachsprache,
- Sprachentdeckungen und -erlebnisse durch Freude an Experimenten, Spielen und Bewegungsangeboten,
- Steigerung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit sowie der Teamfähigkeit,
- Angebot von Erfahrungen in der eigenen Lebensumwelt.

1. Einstimmung:

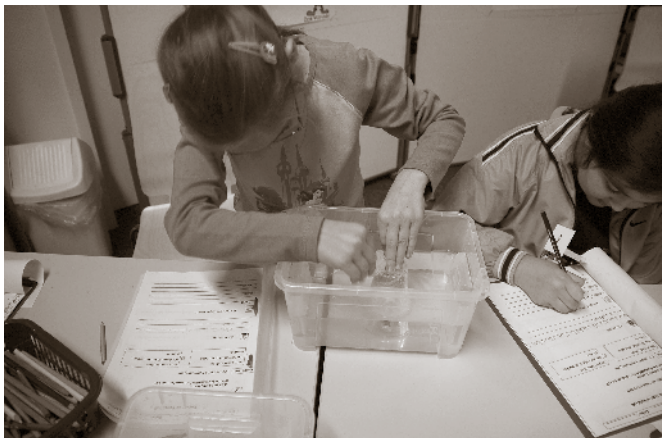


Die Kinder werden auf ein Forscherdasein eingestimmt – Forscher/innen, die sich besonders den vier Elementen und der Spracherforschung widmen. In der Mitte liegen Bilder und Symbole, die für die vier Elemente stehen. Zusammen wird erarbeitet, was für die gemeinsame Forscherarbeit wichtig ist: Experimentieren und die Arbeit am Forscherbuch. Diese Form der Einstimmung ist festes Element der gemeinsamen Projektarbeit und wird ritualisiert.

⁴ Vgl. Kapitel 4.3 von Silke Krämer

⁵ Name des Kindes geändert

2. Experimentieren



Zu den vier Elementen werden Experimente durchgeführt. Die Kinder arbeiten in Gruppen und tauschen sich während ihrer Arbeit aus. Die Experimente werden durch Arbeitsaufträge angeleitet. Die Gestaltung dieser Arbeitsaufträge erfolgt nach gleichem Muster, so dass die Kinder sie gut verstehen und selbstständig bewältigen können. Parallel zu ihren Experimenten bearbeiten die Kinder ihr Forscherbuch, in dem sich zum einen die Versuchsbeschreibung befindet und zum anderen Ergebnisse dokumentiert werden können.

Namen: _____ **Datum:** _____

Forscher-Protokoll

? Das möchte ich heute erforschen:
Was passiert, wenn ich eine Heftzwecke auf die Haut des Wassers lege?

Vermutung Kreuze deine Vermutung an.

<input type="radio"/> Ich vermute, dass die Heftzwecke auf der Haut des Wassers liegt.	<input type="radio"/> Ich vermute, dass die Heftzwecke nicht auf der Haut des Wassers liegt.
--	--

🔧 Ich brauche:

👉 Wie geht das Experiment?

1. Zuerst _____

2. Dann _____



3. Zuletzt _____

🎨 Zeichne das Experiment.

🔍 Kreuze deine Beobachtung an.

<input type="radio"/> Ich habe beobachtet, dass die Heftzwecke auf dem Wasser liegt.	<input type="radio"/> Ich habe beobachtet, dass die Heftzwecke nicht auf dem Wasser liegt.
--	--


Erklärung Schreibe deine Erklärung auf.


Heftzwecke auf dem Wasser

Du brauchst:


- 1 Glas mit Wasser
- 1 Heftzwecke
- 1 Pinzette
- Forscher-Protokoll und Stift


 Lies genau deine Aufgabe!


1. Fülle das Glas bis zum Rand mit Wasser.
2. Nehme die Heftzwecke mit der Pinzette.
3. Lege die Heftzwecke mit der Pinzette auf das Wasser.


 Schreibe deine Frage auf.

Vermutung Kreuze deine Vermutung an. (Was denkst du, was passiert?)

 Schreibe das Material auf.

 Mache das Experiment.

 Zeichne das Experiment.

 Kreuze deine Beobachtung an.

Erklärung Kreuze deine Erklärung an.



Hilfreich ist die Erstellung eines Glossars mit den wichtigen Fachbegriffen, die die Kinder zur Arbeit benötigen. Die gleiche Struktur der Arbeitsaufträge und der Seiten des Forscherbuchs hilft den Kindern dabei, ihre Arbeit immer selbstständiger zu bewältigen. Gleichzeitig werden ihnen Satzstrukturen angeboten, die es ihnen erleichtern, ihre Ergebnisse festzuhalten und anderen vorzustellen.

3. Reflektieren/Präsentieren

Im Anschluss an das Experimentieren erfolgt eine Reflexions- bzw. Präsentationsphase, in der die Kinder ihre Ergebnisse vorstellen, Versuche gezeigt und diskutiert werden. Am Ende steht immer die Fragestellung: „Was ich heute über Feuer/Luft/... gelernt



habe.“ Hilfreich sind auch hier feste Satzstrukturen, an die sich sprachlich unsichere Kinder halten können und die von sprachlich sichereren Kindern immer öfter losgelassen und variiert werden können. Eine solche Struktur kann sein: „Ich weiß jetzt, dass...“

Bei der Durchführung des Projektes war bemerkenswert, wie schnell die Kinder bereit waren, sich auf die vorgegebenen Satzstrukturen einzulassen. Die am Projekt beteiligten Kinder haben die Projektziele erreicht. Sie erfuhren eine Erweiterung ihres Fachwortschatzes und konnten mit Hilfe der vorgegeben Satzstrukturen auch Kausalsätze bilden. Dies wirkte sich in der Folge auch positiv auf ihre Leistungen im Unterricht aus.

Alle Kinder, auch Aisha, waren begeistert bei der Sache und freuten sich darauf, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Dabei legten sie ihre Scheu ab, Entdeckungen zu versprachlichen, und erfuhren durch die Würdigung ihrer Präsentationen eine Verstärkung ihres Selbstbewusstseins.

FAZIT

Die systematische Diagnostik des Sprachstandes der Kinder unter Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte des Ganztages sollte es ermöglichen, auch andere Formen einer vernetzten, durchgängigen sprachlichen Bildung innerhalb des ganzen Tages zu verwirklichen.

Kontakt: *siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis*

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: *siehe Service*

Im Artikel verwendete Literatur

Lengyel, D., Reich, H-H., Roth, H-J., Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition, Bd.5. Waxmann, 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg): LdS Lerndokumentation Sprache – Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase“ (FörMig-Produkt) Berlin, 2009

5.1.2 Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der Ganztagschule der Sekundarstufe I

Heidi Scheinhardt-Stettner (Sekundarbereich I)

Der Ganztag schafft zusätzliche Räume für die Sprachbildung unserer heterogenen Schülerschaft. Um eine durchgängige und nachhaltige Sprachbildung in offenen und gebundenen Ganztagschulen zu gewährleisten, müssen sprachliche Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert werden, Lernfortschritte müssen beobachtet, ausgewertet und kommuniziert werden.

In diesem Artikel werden zunächst die diagnostischen Verfahren vorgestellt, die in der Handreichung des Schulministeriums zur Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch genannt sind¹. Ergänzt werden diese Verfahren um die "Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) – eine Entwicklung der FörMig Länderprojekte Schleswig-Holstein und Sachsen, ein weiteres Instrument, das aus dem Modellprogramm FörMig² entstanden ist.

Die hier vorgestellten Verfahren sind mit Ausnahme des Duisburger Sprachstandstest³ alle im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Projekten entstanden und entsprechen bestimmten Gütekriterien. Es handelt sich dabei um

Standardisierte oder formelle Verfahren:

Sie durchlaufen aufwändige Entwicklungsprozesse durch Wissenschaftler, werden sodann in Erprobungsverfahren mit testmethodischen Auswertungen normiert. Sie müssen testtheoretische und testmethodische Standards einhalten:

- **Objektivität** (Unabhängigkeit von Rahmenbedingungen)
- **Reliabilität** (Zuverlässigkeit, formale Genauigkeit, Testergebnisse sollten reproduzierbar sein)

1 http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/kud/sprachstandserhebung/Kompetenz_in_der_Unterrichtssprache_Deutsch (letzter Zugriff: 05.07.2011); vgl. auch den Flyer, der im Dezember 2009 an die Hauptschulen des Landes NRW verschickt wurde. (Jagoda Köditz, MSW NRW)

2 Länderübergreifendes Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) 2004-2009: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

3 Der ‚Duisburger Sprachstandstest‘ gehört zu den sog. ‚informellen Verfahren‘, die aus der Praxis für die Praxis entwickelt wurden. Hier steht die Handhabbarkeit im Vordergrund, eine wissenschaftliche Prüfung und Normierung ist nicht erfolgt.

- **Validität** (Gültigkeit – der Test misst, was er zu messen vorgibt).

Darüber hinaus plädiert die Wissenschaft für eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sowie für eine Orientierung an der Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache. Am besten geeignet erscheint ein gestuftes Verfahren, das gut handhabbar ist und den Anschluss einer gezielten Sprachförderung erlaubt.

Für unterschiedliche Verwendungsinteressen stehen drei Arten von **diagnostischen Verfahren** zur Verfügung:

- **1. Testverfahren – quantitative Tests:**
Screening⁴-Verfahren:
Feststellungsdiagnostik mit schneller Durchführung und einem Ergebnis als Punktwert: z.B.: „Duisburger Sprachstandstest“, C-Tests von Baur/Spettmann.
- **2. Qualitative Analyseverfahren:**
Profilanalyse: Hinweise für die individuelle Sprachförderung –
z.B.: FörMig-Schreibaufgabe „Der Sturz ins Tulpenbeet“ (Reich/Roth/Gantefort)
- **3. Verfahren zur Beobachtung und Bewertung des Lernfortschritts:**
z.B.: „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“ (FörMig), Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache (FörMig Schleswig-Holstein und Sachsen).

Zu 1. Testverfahren – quantitative Tests:

Für schulorganisatorische Zwecke lassen viele Schulen der Sekundarstufe I alle Schülerinnen und Schüler zu Beginn der fünften Klasse ein „Screening-Verfahren“ durchlaufen, einen schnell durchzuführenden Test, dessen Ergebnis, ein Punktwert, die Grundlage für die schulorganisatorische Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Förderkursen etc. bildet.

4 Ein Screening ist ein orientierender Siebttest, der einen schnellen Überblick verschafft.

1 a) Der „Duisburger Sprachstandstest“⁵

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler im fünften Jahrgang

Zeitungfang: Durchführung 90 Minuten, Auswertung ca. 25 Minuten

Ein Screening-Verfahren, das aus der Praxis entwickelt worden ist, stellt der „Duisburger Sprachstandstest“ dar, der eine große schulpolitische Bedeutung erlangt hat. Er wird zu Beginn von Klasse 5 an den meisten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Er ist ein von der Gesamtschule Duisburg-Meiderich in Kooperation mit dem „Arbeitskreis Sprache der Duisburger Gesamtschulen“ entwickelter informeller Test, der die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Rechtschreibung und seit 2010 Wortschatz – in einer Erprobungsversion für Duisburger Schulen – umfasst. Das Ergebnis wird in einem Punktwert festgehalten, in der Version von 2010 galt eine Punktzahl von weniger als 40 von 80 als Indiz für Förderbedarf.

Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an einer Schule entscheidet über die Zuteilung von zusätzlichen Lehrerstellen aus den Integrationshilfestellen. Am Ende des Schuljahres findet ein zweiter Testdurchgang, der „Re-Test“ statt, der den Fortschritt der geförderten Schülerinnen und Schüler festhält.

Die Testergebnisse identifizieren den sprachlichen Teilbereich, in dem die Förderung ansetzen sollte (z. B.: eher Grammatik oder eher Leseverstehen) und geben somit konkrete Hinweise auf Förderinhalte.

Allerdings besteht die Gefahr des „training on the test“, da der „Re-Test“ mit dem zu Beginn des Schuljahres geschriebenen Test identisch ist.

Dieser Test hat insofern eine Bedeutung für den Ganzttag, als das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des fünften Schuljahres über die Zuweisung zu einem Förderangebot im Ganzttag entscheidet.

1 b) C-Tests⁶

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 7 (10)

Zeitungfang: Durchführung max. 30 Minuten, Auswertung ca. 15 Minuten

Ebenso wie der Duisburger Sprachstandstest testen C-Tests die allgemeine Sprachkompetenz in der jeweiligen Zielsprache und sind weit verbreitet, z. B. als Eingangstests an Universitäten im Bereich Anglistik. Sie bestehen meist aus fünf Texten mit jeweils 20 oder 25 Lücken, die ergänzt werden müssen. Sie dauern bei schriftlicher Bearbeitung maximal 30 Minuten.

Die von Baur/Spettmann an der Universität Duisburg-Essen entwickelten C-Tests für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Klasse 5/6/7 sind standardisierte Verfahren für eine genau definierte Schülergruppe mit dem Ziel der Einstufung.

Bei der Auswertung kann man sich zwischen der schnellen Richtig/Falsch-Zuordnung und einer aufwändigeren Ermittlung des Worterkennungswertes entscheiden. Referenz-Norm-Werte liegen allerdings nur für die Richtig/Falsch (R/F)-Zuordnung vor. Man erhält ein klares Ergebnis zur Lese- und Schreibfähigkeit des Schülers mit sehr hoher Korrelation zu allen Sprachlernbereichen.

Neben der allgemeinen Sprachkompetenz können mit den sog. **Teilfertigkeitstests** (TF-Tests) gezielt bestimmte sprachliche Teilbereiche diagnostiziert werden, wie z. B. die Kenntnis eines bestimmten Fachwortschatzes oder eine bestimmte grammatikalische Erscheinung⁷.

Im Ganzttag können C-Tests nicht nur als Testinstrument, sondern auch als Übungsmaterial genutzt werden, beispielsweise für Ganztagsangebote, die Lesestrategien fördern. Ebenso ist ein Einsatz von Teilfertigkeitstests für eine fachorientierte Sprachförderung, z. B. in Arbeitsgemeinschaften Naturwissenschaft, möglich.

Als hilfreiches Programm zur eigenen Erstellung solcher C-Tests und TF-Tests erweist sich das Programm „Lingofox“⁸.

Zu 2. Qualitative Analyseverfahren: „Der Sturz ins Tulpenbeet“ (Reich/Roth/Gantefort) – Profilanalyseverfahren aus dem Modellprogramm FörMig⁹

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 4 bis 6

Zeitungfang: Durchführung (in Gruppen möglich) max. 30 Minuten, Auswertung ca. 30 Minuten je Sprache pro Schülerin oder Schüler

„Der Sturz ins Tulpenbeet“¹⁰ ist eine Schreibaufgabe zu einer Bildfolge. Die Schülertexte werden anhand eines Auswertungsbogens analysiert. Es handelt sich um ein Analyseverfahren zur Feststellung produktiver Kompetenzen im Schriftlichen in Deutsch und in der jeweiligen Familiensprache (Türkisch, Russisch), die anhand von Indikatoren erfolgt. Es entsteht ein individuelles schriftsprachliches Profil, das Aufschlüsse über vorhandene Kompetenzen und zu fördernde Bereiche gibt. Als Hilfestellung zur Analyse gibt es Auswertungshinweise mit Beispielen aus Schülerarbeiten. Dieses Verfahren wurde

5 Bezugsquelle: Gesamtschule Duisburg-Meiderich, Dr. Hartmut Pietsch/Ute Theunissen, Westender Str. 30, 47138 Duisburg T. 283 7626, Fax 283 7651 E-Mail: 189261@schule.nrw.de

6 Bezugsquellen: Verschiedene Schulbuchverlage

7 Zur näheren Information vgl. Baur, R.; Spettmann, M., (2007a), (2007b) und (2009)

8 www.lingofox.de (letzter Zugriff: 05.07.20119)

9 Bezugsquelle: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

10 Gantefort, Chr.; Roth, H.J. (2008)

im Rahmen des Modellprogramms FörMig entwickelt, erprobt und evaluiert.

Die Profilanalyse ermöglicht auch im Rahmen der Ganztagsangebote ein differenziertes Erfassen des schriftsprachlichen Entwicklungsstandes als Grundlage für die individuelle Förderplanerstellung. Das Verfahren erweitert die diagnostischen Fähigkeiten der Unterrichtenden und des weiteren pädagogischen Personals, die dadurch in die Lage versetzt werden, ein auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmtes Ganztagsangebot zu entwickeln. Die Schreibprobe kann beispielsweise eingesetzt werden, um die Ausgangslage von Teilnehmern an einem Angebot zum kreativen Schreiben oder zum Schreiben von Artikeln für eine Schülerzeitung zu ermitteln.

Es werden Aussagen zu Indikatoren getroffen, die an den Schnittstellen im Bildungssystem für die allgemeine Sprachkompetenz und die fachsprachliche Kompetenz relevant sind. Die Analyse erlaubt den Vergleich der Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. Ist die Erstsprache die stärkere Sprache (z. B. bei Seiteneinsteigern), sollte die Schülerin bzw. der Schüler die Möglichkeit erhalten, auch in der Erstsprache Texte zu verfassen.

Für die Schulpraxis empfiehlt sich der kombinierte Einsatz der Profilanalyse mit dem „Sturz ins Tulpenbeet“ in einem Screening-Verfahren.

Zu 3. Verfahren zur Beobachtung und Bewertung des Lernfortschritts:

3 a) „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“ – Verfahren aus dem Modellprogramm FörMig¹¹

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 9

Zeitungsumfang: variabel

Die „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“ ist ein Instrument zur Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen im Unterricht der Sekundarstufe I. Die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Sprachhandlungen in deutscher Sprache schriftlich auszuführen, werden mit Hilfe von Kompetenzrastern erfasst. Diese Fähigkeiten werden vor allem im Unterricht der natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer verlangt. Sie bilden Entwicklungsverläufe in der Differenzierung des Wortschatzes, in der Komplexität von Aussagen und in der Strukturierung und Kohärenz von Texten ab.

Das Instrument wurde von der Arbeitsgemeinschaft Sekundarstufe I im Rahmen des Modellversuchsprogramms FörMig erarbeitet. Zurzeit sind Kompetenzraster für die Sprachhandlungen Berichten, Erklären, Argumentieren und Beschreiben vorhanden¹².

Die Kompetenzraster eignen sich zur genauen Beschreibung des Entwicklungsstandes einzelner Schülerinnen und Schüler, zur Rückmeldung an Schüler und Eltern und zur Sicherung des Verständnisses in kollegialer Kommunikation, insbesondere in der Zusammenarbeit von Deutsch- und Fachlehrkräften, sowie für Kooperationen mit weiteren pädagogischen Fachkräften, die in außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind.

3 b) Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache¹³:

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 10

Zeitungsumfang: variabel

Die Niveaubeschreibungen DaZ¹⁴ sind eine Entwicklung der FörMig-Länderprojekte Sachsen und Schleswig-Holstein in Kooperation mit dem Programmträger. Ursprünglich wurden sie für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen („Seiteneinsteiger“) entwickelt. Sie eignen sich zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Der Lernfortschritt in allen Bereichen der sprachlichen Rezeption und Produktion im Schulalltag kann mit Hilfe der Niveaubeschreibungen beobachtet und dokumentiert werden. Anwender sind sowohl die Fach- als auch die Deutschlehrkräfte, aber auch die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler.

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind in vier Entwicklungsstufen aufgebaut:

Stufe IV entspricht den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch, die Stufen I bis III bilden Etappen auf dem Weg zum Erreichen dieser Ziele ab. Die Stufen orientieren sich an empirischen und praktischen Erkenntnissen zu Erwerbssequenzen und Lernetappen. Beschrieben werden die sprachlichen Teilbereiche:

- Handlungs- und Verstehensfähigkeit,
- Wortschatz,
- Aussprache,
- Lesen,
- Schreiben und
- Grammatik.

¹² Lengyel, Dr. u. a. (2009)

¹³ Bezugsquelle: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/niv/index.html> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

¹⁴ Döll, M. (2009)

¹¹ Bezugsquelle: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/schr/index.html> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

Darüber hinaus werden einzelne Persönlichkeitsmerkmale des Schülers, wie Interesse und Freude am Lesen in Deutsch und der Herkunftssprache beschrieben.

Die Beobachtungen lassen sich für alle Schülerinnen und Schüler einsetzen und lassen sich jederzeit wiederholen. Der Auswertungsbogen erlaubt das Erkennen von Übergängen, von Erwerbsfortschritten oder Stagnation in der sprachlichen Entwicklung.

Die „Niveaubeschreibungen DaZ“ erleichtern die Verständigung über die sprachlichen Kompetenzen einer Schülerin oder eines Schülers im Kollegium und mit den Eltern.

Im Ganzttag können sie als Portfolio, das in regelmäßigen Abständen den Lernfortschritt in verschiedenen, jeweils geförderten Lernbereichen dokumentiert, eingesetzt werden.

Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel; D. u. a. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd.5, Waxmann, 2009, S.109-114

Gantefort, Chr.; Roth, H.-J.: Ein Sturz und seine Folgen. In: Klinger, T.; Schwippert, K.; Leiblein, B. (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. FörMig Edition Bd.4, 2008, S.29-50

Lengyel, D.; Heintze, A.; Reich, H.H.; Roth, H.J.; Scheinhardt-Stettner, H.: Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, D. u. a. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd.5, 2009, S.131-138

FAZIT

Um eine durchgängige und nachhaltige Sprachbildung in offenen und gebundenen Ganztagschulen zu gewährleisten, müssen sprachliche Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert werden. Lernfortschritte müssen beobachtet, ausgewertet und kommuniziert werden. Dazu eignen sich bestimmte Verfahren, die sowohl von Lehrkräften als auch von pädagogischen Kräften unter bestimmten Gesichtspunkten angewendet und zugunsten einer individuell abgestimmten Förderung ausgewertet werden

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Im Artikel verwendete Literatur

Baur, R.; Spettmann, M. (2007a): „Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe“. In: Bainski, C./Krüger-Potratz, M. (Hg.): Handbuch Sprachförderung. Essen, 2008

Baur, R.; Spettmann, M. (2007b): „Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ“. In: Ahrenholz, B. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg im Breisgau, 2007

Baur, R.; Spettmann, M. (2009): „Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung“. In: Lengyel, D.; Reich, H.; Roth, H.-J.; Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd.5, Waxmann, 2009

Döll, M. (2009): Beobachtung und Dokumentation von

5.2 „Scaffolding“ – in einfachen Worten

Sprache, Fachsprache und Scaffolding – Integrative Sprachbildung in der Ganztagschule

Vasili Bachtsevanidis

Einleitung

Schaut man sich die Entwicklung des Bildungsstands der Bevölkerung in Deutschland an, so ist ein positiver Trend zu verzeichnen. Der Anteil der Schulabgänger ohne und mit Hauptschulabschluss ist rückläufig, während der Trend zur Hochschulreife und zum Hochschulabschluss anhält. Nichtsdestotrotz herrschen in Deutschland weiterhin erhebliche soziale Disparitäten, denn Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status haben laut dem Dritten Bildungsbericht¹⁵ geringere Chancen ein Gymnasium zu besuchen. Solche Bildungsverläufe sind zum Teil auch migrationsspezifisch, weil Kinder mit Zuwanderungsgeschichte bereits sehr früh starken Segregationstendenzen unterliegen, die sich bis ins Schulalter hinein auswirken. Der aktuelle Bildungsbericht zeigt, dass der Lernrückstand sowohl in der vierten Klasse als auch bei den 15-Jährigen jeweils mehr als ein Schuljahr ausmacht.

In der Regel erwerben Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, durch den Kontakt mit Gleichaltrigen in der Schule innerhalb von drei Jahren die deutsche Alltagssprache. Die in der Schule geforderte Bildungssprache, deren Beherrschung einen entscheidenden Einfluss auf den Schulerfolg hat, muss bis zu sieben Jahre lang aktiv gelernt werden und bedarf unterrichtlicher Steuerung, bis die bildungssprachlichen Kompetenzen so weit erworben sind, dass die in einer nicht-deutschsprachigen Familie aufgewachsenen Kinder mit anderen Gleichaltrigen konkurrieren können¹⁶. Man darf dabei nicht vergessen, dass „Zweitsprachler/innen“ ein sich bewegendes Ziel verfolgen, da die muttersprachlichen Mitschülerinnen und Mitschüler ihre bildungssprachlichen Kompetenzen im Laufe dieser Zeit ja ebenfalls weiterentwickeln¹⁷.

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht nicht nur Fachinhalte zu lernen haben, sondern gleichzeitig auch die jeweilige Fachsprache, betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, sondern alle Schülerinnen und Schüler. Insgesamt präsentieren sich Schulklassen im Alltag hin-

sichtlich ihres Umgangs mit der Bildungssprache sehr heterogen. Dass diese Heterogenität in der Klasse nicht durch die Mehrsprachigkeit bedingt ist, sondern vielmehr durch die ungleichen sozioökonomischen Startbedingungen, belegt der oben erwähnte Bildungsbericht. Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der Schule oftmals vorausgesetzt, zumal Kinder aus bildungsnahen Familien sie von zu Hause mitbringen. Schülerinnen und Schüler aus einem bildungsfernen Elternhaus bleiben dabei oft benachteiligt.

Heterogenität in Bezug auf bildungssprachliche Kompetenzen stellt sicher eine hohe Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer sowie an pädagogische Fachkräfte. Unterrichtsliche und außerunterrichtliche Angebote sollten den geeigneten Kontext zur Vermittlung der Fach-/Bildungssprache bieten.

Lernen im fachlichen Kontext

Bildungssprachliche Elemente können von Fach zu Fach variieren, aber auch innerhalb des Faches können je nach Stand der Lerner und Lernerinnen unterschiedliche bildungssprachliche Ziele verfolgt werden. Konzentriert man sich auf die vertikale Gliederung von Fachsprachen¹⁸, so veranschaulicht das folgende Beispiel verschiedene Ebenen innerhalb der Fachsprache der Chemie, die sich von der Alltagssprache von Schülerinnen und Schülern hin zur wissenschaftlichen Fachsprache bewegen:

1. *Wenn ich sie reintue, dann schwimmen sie hier.*
2. *Unser Experiment hat ergeben, dass Eiswürfel ein wenig dichter als Öl sind und dass das Wasser dichter als die Eiswürfel ist.*
3. *Die Lage der Flüssigkeiten im Glas steht in Abhängigkeit zu ihrem Dichtewert.*

Während es sich bei diesen Beispielen um dasselbe Thema handelt, gibt es große Unterschiede in der Verwendung der Sprache. Analytisch betrachtet können diese Variationen in drei verschiedenen Dimensionen festgemacht werden:

15 Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld, 2010

16 Vgl. Cummins, J. (2010)

17 Vgl. dazu auch Kapitel 4.1. von Heidi Scheinhardt-Stettner

18 Vgl. Roelcke, T. (2010)

Erstens werden die Aussagen auf der Wortebene spezifischer, je größer die Distanz zwischen dem Empfänger und dem Kontext des Experiments wird. Nach der systemisch-funktionalen Grammatik nennt man diese Dimension, die das Thema betrifft, *field*.

Als Zweites ändert sich in den Aussagen die Beziehung bzw. *tenor* zwischen Sender und Empfänger, die mit jedem Schritt ein wenig unpersönlicher wird, bis die Pronomen „wir“ und „unser“ gänzlich verschwinden.

Drittens nähern sich die Aussagen ausgehend von der gesprochenen Sprache einer konzeptionellen Schriftlichkeit an, man spricht hier von dem *mode continuum*¹⁹. Zusammenfassend können auf diese Weise die Registerunterschiede innerhalb einer fachlichen Aussage unterschieden werden.

Während die meisten DaZ-Lernerinnen und Lerner durch die notwendige Kommunikation im (Schul-)Alltag und durch die Interaktion mit Gleichaltrigen²⁰ die Alltagssprache weitestgehend erwerben, schaffen es viele von ihnen nicht ohne externe Hilfe, sich die akademischen Register anzueignen, die für das Lernen in der Schule notwendig sind. Die Entwicklung solcher akademischen Register gehört zum fachlichen Lernen, und sie sollten gemäß den Bildungsstandards von den jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrern in ihrem Kontext vermittelt werden. Auch Gibbons²¹ unterstützt die These, dass das Lernen einer (Fach-)Sprache im jeweiligen fachlichen Kontext effektiver ist: „Language learning is generally more effective when it is used in the service of other learning, and the regular curriculum offers opportunities for authentic exchange of meanings in a variety of contexts for a variety of purposes.“²²

Scaffolding

Nicht das Curriculum ist es, das bei sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern der Modifikation bedarf, sondern vielmehr die Qualität und die Quantität der Unterstützung seitens der Lehr- und pädagogischen Fachkraft, die den Lernenden geboten wird²³. In Abb. 1 wird das Lehren und Lernen in vier Bereiche aufgeteilt. Die vertikale Achse beschreibt die Anforderung, während die horizontale Achse den Grad der Unterstützung anzeigt. Möchte man Schülerinnen und Schüler aus dem „Frustrations- und Angstbereich“ herausholen, muss ein offensiver Ansatz wie das Scaffolding, das bei hoher Anforderung auch die nötige Unterstützung bietet²⁴, verfolgt werden.



Abb. 1: Vier Bereiche des Lehren und Lernens²⁵

Das Wort *Scaffolding* stammt aus dem Englischen und bedeutet Gerüst, also jene Konstruktion aus Stangen und Brettern, die Maler und Bauarbeiter zum Hausbau benötigen. Metaphorisch betrachtet steht Scaffolding in Bezug auf den Unterricht für ein Modell, das den Lernenden die Unterstützung bietet, die sie gerade benötigen, um eine Aufgabe erfolgreich zu meistern. Diese Aufgabe muss sich zur Gewährleistung des Lernerfolgs stets in der *Zone der proximalen Entwicklung* (ZPD)²⁶ befinden, die in Abb. 2 näher erläutert wird. Scaffolding ist zeitlich begrenzt und dient dem Übergang zur nächsten Lernphase, die vom Lerner bzw. der Lernerin nur mit Hilfe bewältigt werden kann. Somit handelt es sich um ein ständiges Spiel zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Autonomie in der Zone der proximalen Entwicklung kann nur durch die richtige Mischung von Herausforderung und Unterstützung entstehen und steht somit temporär in Abhängigkeit zur Lehrkraft, die den Grad der Herausforderung bestimmt und dabei die notwendige Unterstützung bieten kann.

19 Vgl. Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. M. I. M. (2004)

20 Viele Schüler/innen, die in einem Haushalt aufwachsen, in dem kein Deutsch gesprochen wird, erhalten beim Spracherwerb einen großen Teil ihres sprachlichen Inputs von Gleichaltrigen, die selbst noch die akademischen Register ihrer Sprache lernen müssen.

21 Vgl. Gibbons, P. (2010) S. 25–37

22 Ebd.: S. 26

23 Vgl. ebd.: S. 31

24 Vgl. Kapitel 4.2 von Viktoria Prinz-Wittner: Jill Bourne: „Merkmale erfolgreicher Schulen“

25 Vgl. Mariani, L. (1997)

26 ZPD = Zone of Proximal Development; vgl. dazu: Vygotsky, L. S. (1978)

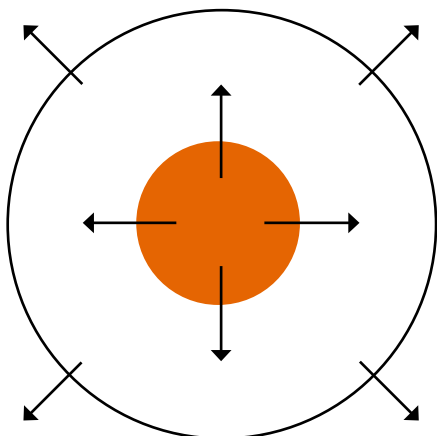


Abb. 2: Zone der proximalen Entwicklung²⁷

Der innere Kreis steht für das bereits vorhandene Wissen und stellt den aktuellen Entwicklungsstand dar. Außerhalb des äußeren Kreises liegt völlig unbekanntes Gebiet, d. h. Wissen und Fertigkeiten der Lernenden, die nicht entwickelt werden können, weil sie weit über das hinausragen, wozu sie gerade im Stande sind. Zwischen dem inneren und dem äußeren Kreis liegt die *Zone proximaler Entwicklung*. Sie steht für alles, was der oder die Lernende potenziell lernen könnte. Nur innerhalb des äußeren Kreises kann Lernen stattfinden.

Dieses Wechselspiel von Autonomie und Abhängigkeit, das Scaffolding ausmacht, wird in zwei große Bereiche unterteilt: *Makro-Scaffolding*, worunter ganz grob die Planung von Unterricht fällt, und *Mikro-Scaffolding*, das sich auf die Interaktion im Unterricht konzentriert.

Makro-Scaffolding

Eine Planung für unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote nach den Prinzipien des Scaffolding setzt sowohl eine Bedarfsanalyse, bei der der sprachliche Bedarf der jeweiligen Lehreinheit untersucht wird, sowie eine Lernstandsanalyse der einzelnen Schülerinnen und Schüler voraus²⁸. Dabei sollen alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) ebenso wie die Teilfertigkeitbereiche Grammatik und Wortschatz berücksichtigt werden²⁹. Hier können die sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Lehreinheit deutlich gemacht werden, die in einem nächsten Schritt mit den tatsächlichen sprachlichen Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler kontrastiert werden.

Basierend auf diesen Daten kann nun die Unterrichtseinheit konkret geplant werden, die stets vom Konkreten zum Abstrakten führt.

27 Vgl. Mariani, L. (1997)

28 Vgl. Kapitel 5.1 „Sprachdiagnose – ein Modewort?“

29 Zur Bedarfsanalyse siehe auch bei: Gibbons, P. (2002), S.122



Abb. 3: Unterrichtsplanung im Rahmen des Makro-Scaffolding³⁰

Mikro-Scaffolding

Obwohl eine wohl durchdachte Unterrichtsplanung, die auf Bedarfsanalyse und Sprachstandserhebung basiert, unentbehrlich ist, reicht sie allein nicht aus, um erfolgreiches Scaffolding zu gewährleisten. An dieser Stelle kommt es auch auf die Unterrichtsinteraktion an, das Mikro-Scaffolding. Im Vordergrund steht dabei die von den Lehrenden, aber auch die von den Lernenden verwendete Sprache und ihre Qualität in Bezug auf Angemessenheit, Konkretheit, Korrektheit, etc.

Ein primäres Ziel des Mikro-Scaffolding ist es, mit den traditionellen Frage-Antwort-Schemata im Unterricht zu brechen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer stellt eine Frage, eine Schülerin oder ein Schüler antwortet meist mit einem Wort und die Lehrerin bzw. der Lehrer bewertet die Antwort. Dieses Muster kann variiert werden, indem zum einen die Qualität der gestellten Fragen von der Lehrkraft bei der Planung kritisch durchleuchtet wird, aber auch durch eine Reihe von Techniken, die die Schülerinnen und Schüler dazu animieren, ihre Antworten über ein simples Ja oder Nein hinaus weiterzuentwickeln. Knappe Antworten können durch Fragen wie

30 Vgl. Kniffka, G. (2008), S.121-135.

„Was meinst du damit?“, „Warum ist es wichtig?“, „Woher weißt du das?“ u. ä. erweitert werden. Wichtig ist es auch, insbesondere den DaZ-Lernerinnen und Lernern mehr Planungszeit für ihre Antworten zu geben. Um die Lernenden bei ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, können Umschreibungen ihrer Aussagen helfen, die das Gesagte aufnehmen und in einem fachsprachlicheren Register wiedergeben. Das setzt natürlich voraus, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern tatsächlich aktiv zuhört und nicht nur auf die von ihr gewünschten Informationen wartet³¹.

Das Sprechen im Unterricht kann natürlich auch als Brücke zum geschriebenen Wort dienen. Kleinere Einheiten, die transaktionales Sprechen³² erfordern, schulen sowohl die Fertigkeit Sprechen als auch die Fertigkeit Hören. Klare Arbeitsanweisungen für das Hören animieren die Schülerinnen und Schüler, einen bestimmten Hörstil zu verfolgen, und helfen bei der Entwicklung von Hörstrategien. Erst am Ende einer solchen Kette könnte beispielsweise die Aufgabe stehen, einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler die Durchführung eines bereits durchgeführten Versuchs mündlich wiederzugeben, so dass diese/r den Versuch durchführen kann, ohne ihn vorher gesehen zu haben.

FAZIT

Scaffolding als Beitrag zum integrativen sprachlichen Lernen im Ganzttag

Beim Scaffolding werden fachspezifische unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote innerhalb des Alltags der Ganzttagsschule als Chance betrachtet, sprachliche Kompetenzen der DaZ-Lernerinnen und Lerner zu erweitern und an fachliche Inhalte zu koppeln. Dabei richtet es sich nicht nur an Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern es hilft sowohl den Lehrenden als auch allen Lernenden innerhalb der einzelnen Fachbereiche, bewusster mit Sprache umzugehen sowie Sprachkompetenz von Sachkompetenz zu unterscheiden und unterschiedlich zu bewerten. Die Ganzttagsschule bietet dabei einen besonderen Rahmen, denn während im Fachunterricht fachsprachliche Varietäten im Vordergrund stehen, können andere Phasen des Lernens, z. B. Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, dazu genutzt werden, einen bewussteren Umgang mit Sprachregistern zu schulen, die dann auch die Kompetenzen der Mehrsprachigkeit nicht ausschließen. Somit kann Scaffolding als ein Beitrag zum integrativen sprachlichen Lernen im Ganzttag gesehen werden.

Erläuterte Beispiele dienen der Veranschaulichung, sind aber nur ein Bruchteil zahlreicher weiterer praktischer Umsetzungsmöglichkeiten, wie sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Interaktion im Unterricht erweitert werden kann³³.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Im Artikel verwendete Literatur

Cummins, J.: Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters. (= Bilingual education and bilingualism 23), 2010

Gibbons, P.: Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, 2002

Gibbons, P.: English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone. Portsmouth, 2009

Gibbons, P.: Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, C., Kniffka, G., Winters-Ohle, E. (eds.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“; Münster, 2010, S.25-37

Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M. I. M.: An introduction to functional grammar. London, 2004

Kniffka, G.: Wo geht's hier nach ALDI? Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, A. (ed.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, 2008, S.121-135

Mariani, L. (1997): Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy Perspectives, a Journal of TESOL-Italy – Vol. XXIII, No. 2 Fall 1997; und Gibbons, P. (2009): English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone. Portsmouth, NH: Heinemann. [Übersetzung V.B.]

Roelcke, T.: Fachsprachen. Berlin, 2010

Schleppegrell, M. J.: The language of schooling. A functional linguistics perspective. New York, 2010

Vygotsky, L. S.: Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, 1998

³¹ Vgl. Kapitel 4.4 von Viktoria Prinz-Wittner

³² Bei transaktionalem Sprechen bzw. Hörverstehen ist der Informations-transfer der Hauptzweck, wie z.B. bei einem Vortrag, während das interaktionale Sprechen bzw. Hörverstehen zur Aufrechterhaltung bzw. zum Aufbau von Beziehungen zwischen Gesprächspartnern dient.

³³ Weitere Vorschläge: Gibbons, P. (2002), Gibbons, P. (2009), Kniffka, G.

5.3 Schlagwort „Hausaufgaben“ zugunsten der Sprachbildung

5.3.1 Tradierte Hausaufgaben und Lernzeitaufgaben zur Sprachbildung nutzen

Herbert Boßhammer, Birgit Schröder

Sprachbildung findet zu jeder Zeit und in allen Bereichen statt. Sprachbildung in der Ganztagschule kann und darf sich nicht allein auf die Unterrichtszeit beschränken.

Vielfältige Sprech- und Schreibanlässe gibt es in allen Lebenssituationen. Es gilt, sensibel für Sprachverwendungssituationen zu werden – eine „Sprachbrille“ aufzusetzen¹ –, um diese Lerngelegenheiten erkennen und nutzen zu können. Sprachbildung in der Ganztagschule ist von daher Aufgabe aller Beteiligten, somit auch der Hausaufgaben- und Lernzeitbegleitung.

In diesem Beitrag wird zwischen „tradierten Hausaufgaben“, also Aufgaben, die erteilt werden und in der Hausaufgabenbetreuung oder Zuhause angefertigt werden, und sogenannten „Lernzeiten“ unterschieden.

Als „Lernzeiten“ werden die Zeiten während und außerhalb der Unterrichtszeit bezeichnet, in denen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben – unterrichtliche und außerunterrichtliche – über den ganzen Tag verteilt selbstständig bearbeiten. Dieses entspricht einer Grundintention der Ganztagschule als ein „Haus voller Aufgaben“ jeglicher Art im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses.

Bei der Auswahl und Erteilung von Hausaufgaben und Lernzeitaufgaben sollten unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprachler und -lernerinnen folgende mögliche Schwierigkeiten beachtet werden:

- Arbeitsanweisungen werden nicht verstanden;
- Wörter/Texte werden inhaltlich nicht erfasst;
- fehlende (Fach-)Begrifflichkeiten;
- Probleme beim Verständnis abstrakter oder expressiver Wörter...

Auch tradierte Hausaufgaben müssen deshalb den Blick auf die Sprachkompetenz des Kindes mit einbeziehen, differenziert und mit zusätzlichen Hilfen versehen sein (Bildmaterial, Nachschautipps, entlastete Texte, kleiner Regelhinweis...).

In Lernzeiten ergeben sich weitaus vielfältigere Möglichkeiten zur Erweiterung und Vertiefung sprachlicher Bildung. Sie bieten über den eng gesteckten zeitlichen Rahmen tradierter Hausaufgaben den Vorteil, unterschiedlichste Sprech- und Schreibanlässe in verschiedenen Bereichen aufnehmen zu können und verbal, aber auch schriftlich, zu unterstützen und weiterzuführen:

- bei Bewegungsspielen, Brettspielen, Gesellschaftsspielen, bei der Entwicklung von eigenen Spielen, bei Pantomime, Rollenspielen, Theaterstücken,
- bei Versuchen, beim Experimentieren, bei der Zubereitung von Speisen,
- bei der Vermittlung von Esskulturen (auch aus den Herkunftsländern),
- bei der Erarbeitung und Reflexion gemeinsamer Vereinbarungen...²

Sprachbildung sollte sowohl in tradierten Hausaufgaben als auch bei der Arbeit an Aufgaben in Lernzeiten möglichst nach einem gemeinsam von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften erstellten individuellen Förderplan für jedes Kind erfolgen. Alle Lehr- und pädagogischen Fachkräfte sollten

- über den Sprachentwicklungsstand des Kindes wissen;
- ihr eigenes Sprachverhalten reflektieren (klares und grammatikalisch korrektes Sprechen, Einsatz bildhafter Sprache, Gestik und Mimik, Nutzung ergänzender Materialien, Veranschaulichung...);
- in der Schule verankerte Begrifflichkeiten sowie sprachliche Hilfsmittel kennen (farbliche Artikelkennzeichnung, Wortartenbezeichnungen...) und diese bei Hilfestellungen anwenden;
- Sprechansätze erkennen und nutzen;
- Gesprochenes aufgreifen und das Sprachvermögen des Kindes kontinuierlich erweitern;
- durch ein korrekatives Feedback Fehler nicht im Raum stehen lassen und Fehler als Fenster bestehender sprachlicher Unsicherheiten erkennen³.

2 Weitere Vorschläge siehe Kapitel 5.3.2 von Dr. Claudia Benholz, Erkan Gürsoy, Gülsah Mavruk

3 Vgl. Kapitel 4.4 von Viktoria Prinz-Wittner

1 Vgl. Kapitel 4.4 von Viktoria Prinz-Wittner

Sowohl bei tradierten Hausaufgaben als auch in Lernzeiten ist es wichtig, das Selbstvertrauen, die Selbstverantwortung und die Eigenständigkeit der Kinder zu stärken. Kinder müssen ermutigt werden, Verständnisfragen zu stellen und eigene Fragen zu entwickeln. Kinder müssen nach dem Prinzip „Lernen lernen“ Methoden lernen, sich sprachliche Hilfe selbstständig zu holen. Die Nutzung von Wörterbüchern, von Verbtabelle oder Lernplakaten, auf denen grammatikalische Regeln formuliert sind, sollte für Kinder alltäglich sein.

Sprachbildung ist die Basis einer gelingenden Integration. Voraussetzung für das pädagogische Handeln ist es,

- interkulturelle Begegnungen zu fördern,
- Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen und zu unterstützen,
- eine Atmosphäre der gegenseitigen Achtung zu schaffen,
- Wertschätzung gegenüber geleisteter Arbeit zu zeigen („authentisches Lob“),
- Sozialbeziehungen zu fördern und – wann immer möglich – Gruppenbildung und Gruppenarbeit zu unterstützen (Schüler helfen Schülern),
- die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls, ihrer Selbstständigkeit und ihres Verantwortungsbewusstseins zu ermutigen und zu begleiten,
- Regeln gemeinsam zu erarbeiten bzw. transparent zu machen,
- Lust am Sprachenlernen und Impulse zum Erforschen von Sprache zu geben⁴.

Die Ganztagschule bietet Sprechansätze auch bei der Organisation und äußeren Gestaltung von Lernzeiten, wie

- Zeit zu koordinieren,
- Pünktlichkeit zu üben,
- Arbeitsatmosphäre zu arrangieren,
- die Bestimmung des Sitzplatzes zu ermöglichen,
- Team- und Gruppenarbeit zu fördern,
- auf regelmäßige Anfertigung zu achten,
- eine sinnvolle Zeitnutzung einzuüben,
- auf Materialpflege zu bestehen,
- ausreichend Bewegung vor dem Beginn der Lernzeit zu ermöglichen,
- Rituale zu Beginn und zum Ende zu pflegen,
- Bewegungspausen zuzulassen.

Ideale Rahmenbedingungen für eine individuelle und für eine durchgängig aufeinander abgestimmte Sprachbildung in Ganztagschulen sehen wir in den Ganztagszweigen, die bereits in vielen offenen Ganztagschulen eingerichtet werden.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Fazit

Im Rahmen einer durchgängigen integrativen Sprachbildung sollte auch die Hausaufgabenzeit/Lernzeit für den Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen genutzt werden. Gerade in der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben treten Schwierigkeiten zu Tage, denen mit geeigneten Hilfsmitteln von sprachsensiblen Personal Rechnung getragen werden müssen

Im Artikel verwendete Literatur

Behr, K.; Haenisch, H.; Hermens, C.; Nordt, G.; Prein, G.; Schulz, U.: Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, 2007

Boßhammer, H.: (Haus-)Aufgaben in der offenen Ganztagschule In: Grundschulunterricht, 53 (2006) 12, S. 14-16

Boßhammer, H.; Schröder, B.: Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten. In: bildungSPEZIAL 3/2010

Haenisch, H.; Wilden, H.P.: Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule. Soest, 2003

Höhmman, K.: Hausaufgaben an der Ganztagschule. Schwalbach/Ts, 2007

Jünger, W.; Geider, F.-J.; Reinert, G.-B.: Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/1990/2, S.223-239

Kohler, B.: Hausaufgaben. Helfen – aber wie? Weinheim, 2003

Lipowsky, F.: Hausaufgaben. Auf die Qualität kommt es an. Ein Überblick über den Forschungsstand in: Lernen der Schule 10 (39), S.7-9

Trautwein, U.; Köller, O.; Baumert, J.: Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47/2001/5, S.703-724

Wittmann, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Berlin, 1964

Heft 12 „Der Ganztage in der Sekundarstufe I“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S. 17ff.
http://www.ganztage-nrw.de/movies/Ganztage%2012_2009%20Web.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

⁴ Vgl. Kapitel 4.4 von Viktoria Prinz-Wittner

5.3.2 Sprachbildende (Haus-)Aufgaben in Lernzeiten – ein Kapitel voller Anregungen

Dr. Claudia Benholz, Erkan Gürsoy, Gülsah Mavruk

Hausaufgaben werden in offenen und gebundenen Ganztagschulen in das Gesamtkonzept des Ganztags integriert¹ und in Lernzeiten bearbeitet. Mit Lernzeiten werden Zeiten im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts bezeichnet, in denen die Schülerinnen und Schüler eigenständig und eigenverantwortlich an Aufgaben arbeiten. Diese Zeiten und alle weiteren Angebote in der Ganztagschule können zur Sprachbildung genutzt werden.

Da (Haus-)Aufgaben in Lernzeiten in engem Zusammenhang zum Unterricht stehen oder dort auch bearbeitet oder gelöst werden, ist eine stärkere Realisierung von Sprachbildung nur möglich, wenn sich auch die unterrichtlichen Kontexte entsprechend sprachbewusst ändern.

Die Aufgabenstellungen sollten so gehalten sein, dass sie – wie die übrigen Angebote des Ganztags – alle sprachlichen Teilfertigkeiten berücksichtigen, wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Sie sollten darüber hinaus so gestaltet sein, dass sie zur Festigung und zur Erweiterung des Wortschatzes und basaler grammatischer Strukturen beitragen.

Darüber hinaus wäre die Berücksichtigung aller Sprachen (Deutsch, Familiensprachen, Fremdsprachen) zumindest bei einigen Aufgabenstellungen wünschenswert.

Die ausschließliche Fokussierung auf die Verkehrssprache Deutsch vernachlässigt die Lernausgangslagen von Lernenden mit Migrationshintergrund². Der Einbezug von Familiensprachen in schulisch relevante Themen sollte daher auch in Bezug auf die in das Gesamtkonzept des Ganztages integrierte (Haus-)Aufgaben- und Lernzeit realisiert werden.

Lernbedürfnisse und Aufgabenstellungen

Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern sind bekanntermaßen sehr heterogen. In diesem Abschnitt wird ein besonderer Schwerpunkt auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gelegt, die sowohl bezüglich

ihrer Lernerfahrungen in den Familiensprachen und im Deutschen als auch hinsichtlich ihrer kulturellen Hintergründe eine große Heterogenität zeigen.

Schülerinnen und Schüler, die als Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das deutsche Schulsystem gelangen oder aus anderen Gründen über sehr rudimentäre mündliche Deutschkenntnisse verfügen, benötigen individuelle Aufgabenstellungen, die den schnellen Erwerb einer kommunikativen Kompetenz sicherstellen. Hierzu gehören gezielte Sprech- und Höraufgaben, z. B. auch im Hinblick auf Mediennutzung.

Hingegen sind für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland aufgewachsen sind und durchgängig das deutsche Schulsystem besucht haben, andere Aufgabenstellungen nötig. Sie verfügen meist über geläufige umgangssprachliche Kenntnisse, haben aber oft einen Förderbedarf in der schriftlichen oder schriftnahen Sprachverwendung, was auch in den Aufgabenstellungen berücksichtigt werden sollte.

Grundsätzlich gilt auch in Bezug auf (Haus-)Aufgaben und Lernzeiten ein wesentlicher Grundsatz des Scaffolding: „Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau angesiedelt sind. Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.“³

Allgemeines zu den Aufgabenstellungen

Wichtig ist bei den (Haus-)Aufgaben und Lernzeiten auch, dass sie lernanregend sind und Impulse für sprachliche Weiterentwicklung setzen.

Hierzu bieten sich Aufgaben an, die die **Informationsentnahme aus längeren Hörtexten** enthalten, wobei zuvor im Unterricht Strategien zur Entnahme von Informationen vor, während und nach dem Hören

¹ Siehe RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23. 12. 2010 (ABl. NRW. 1/11 S. 38)

² Vgl. Rauch, D. P.; Jurecka, A.; Hesse, H.-G. (2010) In: Zeitschrift für Pädagogik; Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, 55. Beiheft, S. 78-101

³ Aus: Kniffka, G. (2010): Scaffolding unter <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (letzter Zugriff: 05.07.2011). Vgl. Kapitel 5.2 von Vasili Bachtsevanidis

eingeführt worden sein sollten. Die Aufgaben können das Hören von Radiosendungen und Hörspielen, von CDs oder anderen Tondateien sowie Fernsehsendungen umfassen. Für alle Fächer sind geeignete Hörtexte denkbar: Märchen-, Kinder- und literarische Hörbücher, Sendungen zu Sachthemen (Sendung mit der Maus, Quarks und Co. etc.). Wichtig ist, dass gezielte Aufgaben zum Hörverstehen gestellt werden, die von den Schülerinnen und Schülern schriftlich beantwortet werden sollen. Die Gestaltung eigener Hörmedien könnte als Projekt im Unterricht oder in einem Ganztagsangebot aufgegriffen und mit entsprechenden Aufgaben verknüpft werden. Auch Verknüpfungen mit Angeboten im musischen Bereich sind möglich.

Lernzeitaufgaben können auch aus Vorbereitungen auf **kontextreduziertes monologisches Sprechen** (Sprechen längerer Einheiten ohne kontextuelle oder dialogische Entlastung) bestehen. So könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Aufgabe erhalten, einen Kurzvortrag (Beschreibung von Sachverhalten, Schilderung eines Experiments etc.) vorzubereiten und sich hierfür Formulierungshilfen und Gedächtnisstützen auf Karteikarten zu notieren. Auch die Versprachlichung von Graphiken, Schaubildern etc. gehört in diesen Bereich.

Eine Verknüpfung mit Angeboten im Ganztagsbereich bietet sich an, z.B. durch die „Ausbildung“ von älteren Schülern als Tutoren für jüngere Schüler zur Förderung der **Erklärfähigkeiten**. Musische Angebote, z.B. Rappen, Songtexte entwickeln etc. könnten hier ebenfalls integriert werden.

Beispielsweise kann eine Aufgabe, die Rappen zum Gegenstand hat, eine Anregung für den weiterführenden Umgang mit einem bestimmten Unterrichtsthema sein (z.B. Thema: Schreiben ist stark). Das Nachdenken über das Schreiben an sich löst ein Thematisieren der Metaebene aus und fordert Reflexion. Anregungen zu dem zu schreibenden Rap könnten sein: *Warum schreibe ich gerne? Was fällt mir schwer beim Schreiben? Warum macht Schreiben stark?* Darüber hinaus kann man bestimmte Zeilen festlegen, die im Text vorkommen müssen. Es wäre auch möglich, eine derartige Aufgabenstellung mit anderen Fächern wie Geschichte, Biologie oder Chemie zu verknüpfen.

Auch der Herausbildung von **Erzählfähigkeiten** kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie kann in Kleingruppen im Ganztags als Lernzeitaufgabe geübt werden, z.B. in Erzählkreisen oder Arbeitsgruppen zu Märchen oder Alltagserzählungen.

Sehr verbreitet sind Aufgaben, die das **Lesen von Texten** beinhalten. Allerdings fehlt es oft an spezifischen Aufgabenstellungen, die die Informationsentnahme aus Texten fördern. Auch hier gilt, dass ein angebotsübergreifendes Konzept zur Vermittlung von Lesestrategien und -techniken mit entsprechenden Leseübungen vor, während und nach dem Lesen von Texten im Schul-

programm enthalten sein sollte. Leider ist es unserer Erfahrung nach auch heute noch weit verbreitet, dass im Unterricht bestimmte Sachverhalte besprochen werden (dialogisch und umgangssprachlich), z.B. die Temperaturmessung im Physikunterricht, und als Haus-/Lernzeitaufgabe dann ein Fachtext gegeben wird, der die Schülerinnen und Schüler oft vor eine unlösbare Aufgabe stellt. Sinnvoller wären hier Teilbearbeitungen im Unterricht und in den Lernzeitaufgaben. So könnten die Schülerinnen und Schüler z.B. als Aufgabe Fragen an den Text formulieren, die sie dann im Unterricht auf der Grundlage des Textes gemeinsam beantworten. Ebenso könnten Rechercheaufgaben gestellt werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler lernen, das Inhaltsverzeichnis, den Text und das Glossar eines Schulbuches zu nutzen.

In der Ganztagschule sollten grundsätzlich attraktive Lesemöglichkeiten für Print- und elektronische Medien vorhanden sein, die für das Bearbeiten und Lösen von Aufgaben in Lernzeiten genutzt werden können. Kooperation mit außerschulischen Partnern, z.B. Buchläden, Büchereien, Lesepatzen etc. sollten selbstverständlich sein⁴.

Beispielsweise kann Vorwissen aktiviert werden, indem die Schülerinnen und Schüler aktive Recherche zu bald anstehenden Themen betreiben, die durch die Erstellung von Plakaten oder in Lerntagebüchern festgehalten werden.

Ein im Unterricht behandelter Text kann in der Lernzeit aufgegriffen werden, z.B. durch die Beantwortung von Fragen in Form von Rätseln oder Quizformen. Möglich wäre auch, aus mehreren Antworten auswählen zu lassen, oder schriftliche Antworten zu formulieren und diese mit Textstellen zu belegen.

Persönliche Leseindrücke können ebenfalls durch geeignete Aufgabenstellungen festgehalten werden (Beispiele: *Wähle deine Lieblingsstelle aus! Warum gefällt dir genau diese Stelle sehr gut? Schreibe die spannendste/lustigste/traurigste Textstelle heraus!*).

Da Leseaufgaben ein sehr wirksames Mittel zur Steuerung der Entwicklung der Lesekompetenz sind, müssen diese gezielt und der Lerngruppe angemessen gestaltet werden. Alle Angebote im Ganztags sollten auf Möglichkeiten der Schriftsprachrezeption (Spielregeln in den Sport- und Spielangeboten, Plakate und Musikvorführungen, Interviewleitfäden für Projekte etc.) überprüft werden. Dieser Bereich könnte ebenfalls mit den Aufgaben für Lernzeiten verknüpft werden.

Für den Schulerfolg entscheidend sind letztlich die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, da Klassenarbeiten, Lernstandserhebungen etc. stets schriftlich erfolgen. Die Entwicklung von **Schreibstrategien und Schreibroutinen** sollte daher auch durch die Aufgaben in Lernzeiten gefördert werden. Hier ist das Schreiben nach Mustern, mit Wort-, Satz- und Text-

⁴ Vgl. Kapitel 4.3 von Silke Krämer

bauhilfen ein wichtiger Baustein, der gerade auch in den Lernzeitaufgaben seinen Platz haben sollte, da die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, sprachlich weitgehend richtige Texte zu verfassen.

Deshalb ist eine Überprüfung aller Angebote im Ganzttag auf Möglichkeiten der Produktion von Schriftsprache (Spielregeln in den Sport- und Spielangeboten, darauf aufbauend Entwicklung und Erprobung von Textaufgaben für jüngere Schüler, Einladungen für Theatervorführungen, Einkaufslisten, Gestaltung von Hinweisschildern, Recherche für Projekte etc.) und eine Verknüpfung mit Lernzeitaufgaben angezeigt.

Verschiedene Angebote, wie z.B. Nutzung von Foren im Rahmen eines schulinternen Intranets, Erstellung einer Schülerzeitung, einer Webseite oder erster schriftstellerischer Arbeiten (Sketche, Theaterstücke, Buchbesprechungen, Gedichte, Reime, Regieanweisungen etc.) eignen sich in besonderem Maße zur Verknüpfung mit Aufgaben in Lernzeiten.

Es könnte beispielsweise eine Kinder- oder Jugendzeitung herausgegeben werden, in der aktuelle Themen zusammengefasst und diskutiert werden. Das Allgemeinwissen der Schülerinnen und Schüler wird dadurch effektiv erweitert, ebenso wie ihr interkultureller und intellektueller Horizont.

Denkbar wäre außerdem eine Zeitung, die die Inhalte der verschiedenen Unterrichtsfächer aufgreift (z.B. in der Rubrik Geschichte: die Aufklärung; in der Rubrik Physik: Wie funktioniert eigentlich ein Stromkreis?).

Naturwissenschaftliche und mathematische Angebote in der Ganzttagsschule könnten ebenfalls für Schreibansätze und Verknüpfungen mit den Aufgaben in Lernzeiten sorgen (Verfassen von Versuchsprotokollen zu durchgeführten Experimenten, Beschreibung „zufälliger“ Ereignisse im Schulalltag durch mathematische Methoden u. Ä.).

Der **Wechsel von Darstellungsformen**, d.h. die Überführung von Schaubildern, Grafiken etc. in die verbale Schriftsprache oder der umgekehrte Weg der „Übersetzung“ eines Sachtextes in eine Grafik oder ein Schaubild trainiert die rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls und kann daher als sinnvolle Aufgabe angesehen werden.

Beispiele für Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Die Einführung der Zahlen im Fremdsprachenunterricht (Französisch, Spanisch, Englisch) sind ein geeigneter Inhalt, um das Zahlensystem der verschiedenen Muttersprachen zu integrieren und mit der Zielsprache zu vergleichen. Eine entsprechende Unterrichtseinheit

könnten die Schülerinnen und Schüler in Form von Lernzeitaufgaben vorbereiten.

Aufgaben zu Familien- und Verwandtschaftsbezeichnungen könnten so konzipiert werden, dass die Lernenden ihre muttersprachlichen Kenntnisse einbringen können. Denkbar wäre die Erstellung eines Stammbaums (in Plakatform), um Verwandtschaftsbezeichnungen anderer Sprachen und gleichzeitig andere Kulturen kennenzulernen.

Viele Lehrpersonen ohne entsprechende Fortbildung über Familiensprachen sehen sich oft nicht in der Lage, die Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu integrieren. Hilfreich sind dazu Sprachbeschreibungen, die sowohl einen Einblick in die Struktur und den Aufbau der Sprache liefern, als auch Kontraste und Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache thematisieren⁵.

Das Genusystem im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht ist ebenfalls geeignet, um das Genus in anderen Sprachen zu vergleichen. Hier böte sich ein Vergleich des Englischen, Deutschen und der Herkunftssprachen an, der auch von den Schülerinnen und Schülern bei entsprechender Aufgabenstellung vorbereitet werden könnte.⁶

Defizite im Deutschen haben oft auch Auswirkungen auf den Erwerb des Englischen oder einer anderen schulischen Fremdsprache. Diese Probleme können bei den Aufgaben in Lernzeiten aufgegriffen werden. Schriftsprachliche Kompetenzen in den unterschiedlichen Fremdsprachen können durch Arbeitsblätter, die Redewendungen und Wortschatzhilfen enthalten (Beispiel: Textinterpretationen), erweitert werden. Die Aufgabenstellung zur Interpretation eines Textes könnte sein, möglichst viele der vorgegebenen Wortschatzhilfen in die anzufertigende Textinterpretation zu integrieren. Lernaufgabenzeiten bieten eine gute Möglichkeit, sich diese Formulierungen anzueignen und Texte zu schreiben. Die Häufigkeit der Verwendung ist dabei ausschlaggebend für den Lernerfolg.

Beispiele für Aufgaben im mathematischen Bereich

Mathematische Textaufgaben sind ein wichtiges Baugerüst, um Mathematik im Kontext zu verstehen und den Nutzen der Mathematik für den Alltag nachzuvollziehen⁷.

Die Bewältigung von Textaufgaben als Aufgaben in Lernzeiten stellt die Schülerinnen und Schüler jedoch wie der Fachtext im Physik- oder Biologieunterricht oft

5 Hierzu wird derzeit ein umfangreiches Material zu den relevanten Familiensprachen auf der Webseite von ProDaZ aufgebaut: <http://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> (letzter Zugriff: 23.07.2011). Bei „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ handelt es sich um ein Modellprojekt der Stiftung Mercator und der Universität Duisburg-Essen in der Lehrerausbildung. Näheres unter: <http://www.uni-due.de/prodaz/> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

6 Auch zu diesem Themenbereich finden sich Informationen unter: <http://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

7 Vgl. Franco, B. (2006), S.9

vor eine unlösliche Aufgabe, da mathematische Sachverhalte im Unterricht zumeist dialogisch besprochen werden und deren Inhalte nicht aus der Welt der Schülerschaft stammen. So ist es nicht verwunderlich, dass Schülerinnen und Schüler bei Lernstandserhebungen oftmals an Textaufgaben scheitern und auch den Nutzen von Textaufgaben für das Mathematiklernen im Kontext nicht erkennen.

Mathematische Textaufgaben können aber gerade aufgrund ihrer Kürze und Informationsdichte genutzt werden, um in über den ganzen Tag verteilten Lernzeiten Schriftsprache in Aufgaben zu produzieren. Beispielsweise können Aufgaben darin bestehen, eigene Textaufgaben zu produzieren, die das jeweils aktuelle Thema und den Gegenstand des Mathematikunterrichts aufgreifen. Zur Entlastung kann eine Beispieltextaufgabe als Wegweiser genutzt werden, so dass mit Wort-, Satz- und Texthilfen nach einem Muster geschrieben werden kann. Für leistungsstarke bzw. weniger sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler können sprachliche Hilfen entfallen. Stattdessen könnten für sie Aufgaben mit Rechnungen als Anlass zur Produktion von Textaufgaben gestellt werden. Neben der Binnendifferenzierung ermöglicht die produktive Auseinandersetzung mit Textaufgaben das Verstehen in Kontexten, Reflexionsprozesse und vernetztes Denken⁸, vor allem aber die Überprüfung des Verstandenen im Unterricht bei der Besprechung der Aufgaben aus Lernzeiten. Zusätzlich können die selbstproduzierten Textaufgaben für kooperative Gruppenarbeiten verwendet werden, in denen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, die Textaufgaben der Mitschüler/-schülerinnen zu bearbeiten. Ergebnisse und Vorstellung der Textaufgabe könnten anschließend im Unterricht präsentiert werden, wodurch kontextreduziertes monologisches Sprechen ermöglicht wird.

Außerhalb des Unterrichts stehen der Gestaltung von Textaufgaben aus dem Unterricht viele authentische Beispiele zur Verfügung (z.B. Sportaktivitäten, Spiele, Raumpläne der Schule, Größe des Pausenhofs im Vergleich zur Anzahl der Schüler in der Schule, Organisation des Stundenplans für Schüler und Lehrer etc.), wodurch das Lernen mathematischer Sachverhalte in Kontexten an Bedeutung gewinnen kann und zugleich auch schriftsprachliche Kompetenzen geübt werden. Konkret kann eine themenorientierte Mathematik (concept math), wie sie z.B. im englischsprachigen Raum praktiziert wird, als Methode genutzt werden, um authentische und fachbezogene Schreibenlässe zu initiieren, indem die Schüler sich ein Themengebiet (z.B. Fußball, Gitarre, Nudeln) frei auswählen und dieses mit der Mathematik verknüpfen.⁹ Hierbei kann der Entstehungsprozess folgende Schritte enthalten:

- Ein Thema auswählen (evtl. eine Themenliste vorbereiten), z.B. Fußball und Mathematik, Sterne und Mathematik, Mathematik in der Tierwelt usw.

- Das Thema im Hinblick auf Verknüpfungspunkte mit der Mathematik recherchieren, z.B. „Warum ist der Fußball eigentlich nicht rund?“¹⁰, „Wie muss man einen Fußball optimal kicken, um ein Tor zu schießen?“¹¹, „Welchen Einfluss haben Winkel und Kraft?“
- Ein Brainstorming anfertigen, „Geometrie des Fußballs (Sechseck, Fünfeck, Kugel), Symmetrie der Kugel, Fußball und Arithmetik (Anzahl der Sechsecke, Fünfecke usw.), Statistik und Fußball usw.“
- Einen Entwurf anfertigen.
- Einen Text aufbereiten und Fragen/Textaufgaben dazu entwickeln.
- Den verfassten Text in der Klasse präsentieren.
- Fragen/Textaufgaben zum Text in der Klasse bearbeiten.

So genannte mathematische Briefe in Form einer Textaufgabe sind eine weitere Möglichkeit, Schreibenlässe in Lernzeiten zu initiieren¹¹ (s. Kasten nächste Seite).

Die in Lernzeiten vorgenommene Verzahnung mit anderen Wissensgebieten, beruflichen Situationen und Schulkontexten ermöglicht neben einer Motivation zum Lernen und einem persönlichen Bezug zur Mathematik auch eine Kontrastierung mathematischer Fachbegriffe mit Alltagsbegriffen (z.B.: *Warum ist ein Torschuss im Sport kein Zufall, in der Mathematik dagegen „reiner“ Zufall? Warum ist der Fußballspruch „Der Ball ist rund“ mathematisch nicht richtig?*). In der Ganztagschule können solche Vokabellisten (mathematische Bedeutung vs. Alltagsbedeutung) geführt werden, um Wortschatzarbeit zu initiieren. Die selbst produzierten Texte und Textaufgaben zu selbst gewählten Themengebieten aus dem Schul- und Lebensalltag der Schüler sowie aus dem Berufsalltag wären eine Fundgrube für die Aufgaben in Lernzeiten auch mit jüngeren Schülern.

Aufgaben der Begleiterinnen und Begleiter beim Bearbeiten von Aufgaben in Lernzeiten¹²

Bei allen oben genannten Aufgabenstellungen kommen den Begleiterinnen und Begleitern wichtige sprachbildnerische Aufgaben zu. Diese liegen zum einen in Hinweisen zur **Verbesserung der Hör- und Lesestrategien**, wie sie z.B. Solmecke vorschlägt¹³.

Je nach Alter der Lerner des Deutschen als Fremdsprache könnte der Schaltplan „zum ‚Knacken‘ deutscher

8 Vgl. Knapp; Pfaff; Werner In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.) (2010), S.242

9 Vgl. Mower (2003), S.135-137

10 Vgl. <http://www.br-online.de/br-alpha/mathematik-zum-anfassen/alpha-mathematik-zum-anfassen-der-fussball-ID120844213728.xml> (letzter Zugriff: 23.07.2011)

11 Vgl. Mower (2003), S.154

12 Detailliertere Ausführungen in: Dr. Benholz, C.: Expertise „Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagsbetriebs an Grundschulen“ (vgl.: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz_Sprachfoerderung.pdf (letzter Zugriff: 17.07.2011))

13 Vgl. Solmecke, G. (1993), S.103-104

BEISPIEL:

Dein Chef, der Vorsitzende der Firma Doggy Dog, schickt dir folgende Arbeitsanweisung:

MEMORANDUM

Von:

Büro des Vorsitzenden der Firma Doggy Dog

An:

Mitarbeiter X

Entwickeln Sie eine Methode oder eine Formel, welche Kosten und Profit unseres neuen Hundedosenfutters kalkuliert.

Wir wollen jede Dose zu 15 EUR verkaufen. Die Produktionskosten beinhalten 7 EUR für das Futter und Verpackungsmaterial.

Der Transport von 200 Dosen kostet 400 EUR.

Wie viele Dosen müssen wir verkaufen, bis wir beginnen, Profit zu machen?

Wir brauchen diese Informationen so schnell wie möglich.

- Bearbeite die Aufgabe von deinem Chef und antworte ihm in Form eines Briefes. Das ist deine Chance, nicht mehr Mitarbeiter X, sondern jemand zu sein!
- Nimm an, dass das mathematische Wissen des Vorsitzenden begrenzt ist.
- Sei deutlich und nicht ausschweifend.
- Hinweis: Schreibe zwei lineare Gleichungen in zwei verschiedenen Variablen auf und zeichne dazu den Graphen.

Texte“ von Jenkins¹⁴ im Rahmen der Aufgaben in Lernzeiten auf die jeweiligen Lesebedürfnisse adaptiert werden. Ähnliches gilt für den „Schaltplan zum Wörterknacken“ von Ohm¹⁵ zum Wortverständnis.

Im Rahmen der Lernzeiten sollten die Lernenden in besonderem Maße zur kognitiverenden Auseinandersetzung mit den Fehlern in ihren **schriftlichen Textproduktionen** angeregt werden.

Viele Schülerinnen und Schüler haben kaum eine Vorstellung davon, in welchen Bereichen ihre Fehlerschwerpunkte liegen. Im Rahmen der Arbeit an Aufgaben in Lernzeiten können wichtige Elemente zur Entwicklung von Fehlerprofilen ihren Platz haben. Die in dieser Zeit verfassten Texte könnten beispielsweise mit folgenden Aufgaben überarbeitet werden¹⁶:

14 Vgl. Helbig; Götze; Henrici; Krumm (Hrsg.) (2001), S.947

15 Vgl. Ohm; Kuhn; Funk (2007), S.38

16 Vgl. hierzu auch Benholz; Lipkowski In: Bainski; Krüger-Potratz (Hrsg.)

- Bei der Überarbeitung sollte Richtiges in den Vordergrund gerückt werden, um korrekte Muster zu festigen. Geeignet sind folgende oder ähnliche Aufgabenstellungen:

Unterstreiche alle Artikel, bei denen du sicher bist, dass sie richtig sind. Unterstreiche alle Adjektivendungen (Verbindungen etc.), bei denen du sicher bist, dass sie richtig sind. Unterstreiche alle Wörter, bei denen du sicher bist, dass sie richtig geschrieben sind.

- Da den Schülerinnen und Schülern oft die Bedeutung der Korrekturzeichen nicht klar sind, sollten diese mit ihnen besprochen werden. *Was ist ein Grammatikfehler und was ist ein Rechtschreibfehler? Wo mache ich die meisten Fehler?*
- Gespräche über Grammatikfehler sind geeignet, Zugang zur inneren Regelbildung der Schülerinnen und Schüler zu finden und auf diese korrigierend und erweiternd einzuwirken. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler schreibt: „mit den Freund“ oder „ich rufe den Mutter“ gibt die Beantwortung der Frage *Warum hast du hier ‚den‘ genommen?* durch die Schülerin bzw. den Schüler oft Hinweise auf Übergeneralisierungen u.Ä.
- Wichtig ist, dass den Schülerinnen und Schülern auch bei der Bearbeitung von Aufgaben in Lernzeiten geholfen wird, Fehlersensibilität auf der Grundlage ihres derzeitigen Entwicklungsstandes zu entwickeln.

Während in Bezug auf die schriftlichen Arbeiten gezielt am Korrekturverhalten der Lernenden gearbeitet werden sollte, sind im Mündlichen andere Korrekturformen angezeigt.

Korrekturen in der gesprochenen Sprache sollten vornehmlich über bewährte Verfahren erfolgen, die in der Sprachtherapie unter dem Begriff des Modellierens der Zielstruktur¹⁷ bekannt sind. Hier bietet sich beispielsweise die gehäufte Einführung bestimmter Sprachmuster an („Perfektbildung: *Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich sie ...*“¹⁸) sowie die linguistische Markierung („Genussystem/Masculinum: *Ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen Löffel? Gib ihn mir ...*“¹⁹).

Auch die Aufgaben in Lernzeiten sollten dazu beitragen, dass die **Wertschätzung aller sprachlichen Kompetenzen** deutlich wird. „Denn herausgefunden wurde: Das mitgebrachte ‚Eigene‘ darf nicht zu kurz kommen, da auf ihm jedes Lernen aufbaut. (...) Mit dem Erlernen mehrerer Sprachen gleichzeitig haben Kinder also gerade dann keine Schwierigkeiten, wenn *alle* beteiligten Sprachen qualitativ hochwertig gefördert werden“²⁰.

(2008), S.123-154

17 Vgl. Dannenbauer In: Baumgartner; Füssenich (1999), S.152-154

18 Vgl. Dannenbauer, S. 153

19 Ebd.

20 Aus: Brizic, K. In: DaZ 1/2006, S.39

Eine aktive Auseinandersetzung könnte z.B. über die Entwicklung von Sprachbiografien oder Rechercheaufgaben zur Mehrsprachigkeit (*Wo wird welche Sprache gesprochen? Wie viele Sprecher haben bestimmte Sprachen? Welche Sprachen ähneln sich?* etc.) erfolgen. Statt Verbote oder Strafen für den Gebrauch der Familiensprachen auszusprechen, sollten Angebote zum Ausbau der Familiensprachen und zum Erwerb der Schriftsprache in den Familiensprachen verstärkt in die Ganztagsangebote integriert werden. Diese Angebote könnten dann auch für Rechercheaufgaben durch alle Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Erforderliche Rahmenbedingungen

Aufgaben in Lernzeiten können eine wichtige Funktion im Rahmen der Sprachbildung übernehmen. Hierzu sind jedoch einige grundlegende Rahmenbedingungen erforderlich:

- ein Sprachbildungs- und Sprachförderkonzept für die gesamte Schule, in das die Sprachbildungsaufgaben als Lernzeitaufgaben eingepasst sind, eine verantwortliche Kraft, die als Ansprechpartner für die Begleiterinnen und Begleiter zur Verfügung steht,
- sprachensible und sprachkompetente Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte, eine Kooperation zwischen den Lehr- und pädagogischen Fachkräften im Ganztag,
- Fortbildungsmöglichkeiten für das gesamte Personal in Hinblick auf Sprachentwicklung, Sprachbildung und Sprachförderung (Lehrer/innen, Honorarkräfte, Erzieher/innen etc.).

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

Benholz, C.; Lipkowski, E.: Fehler und Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In: Bainski, C.; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen, 2008

Brizic, K.: Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder. In: DaZ 1/2006

Dannenbauer: Grammatik. In: Baumgartner; Füssenich (1999): Sprachtherapie mit Kindern.

Franco, B.: Math Poetry. Linking Language and Math in a Fresh Way. Tucson AZ, 2006

Helbig; Götze; Henrici; Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, 2001

Knapp; Pfaff; Werner: Verstehen durch Schreiben – Anlage einer empirischen Studie zum produktiven Umgang mit mathematischen Textaufgaben. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 2010

Mower, P.: Algebra Out Loud. Learning Mathematics Through Reading and Writing Activities. San Francisco, 2003

Ohm, U.; Kuhn, C.; Funk, H.: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster, 2007

Rauch, D. P.; Jurecka, A.; Hesse, H.-G. (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch Türkisch bilingualen Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik; Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, 55. Beiheft.

Solmecke, G.: Texte hören, lesen und verstehen. Berlin, 1993

FAZIT

Die Aufgaben in Lernzeiten in der Sekundarstufe I sollten ebenso wie der Unterricht in allen Fächern und allen weiteren Angebote im Ganztag zur Sprachbildung genutzt werden.

Die Aufgaben sollten alle sprachlichen Teilfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigen. Sie sollten die Festigung grammatischer Strukturen, Erweiterung des Wortschatzes sowie die Einbeziehung der Familiensprachen verfolgen. Haus-/Lernzeitaufgaben sollten lernanregend sein und Impulse für sprachliche Weiterentwicklung setzen. Um dieses zu möglich zu machen, braucht es ein Ganztagskonzept, das die Gestaltung von Haus-/Lernzeitaufgaben mit einbezieht, das Personal qualifiziert und Kooperationsstrukturen ermöglicht.

6

Wort halten: Bildungsgemeinschaften mit Eltern zugunsten der Sprachbildung

6.1 Elternarbeit – wörtlich nehmen

6.1.1 Qualitätsmerkmale und Beispiele gelungener Elternbeteiligung zugunsten der Sprachbildung an Ganztagschulen in NRW

Marika Schwaiger (Primarbereich und Sekundarbereich I)

Der vorliegende Beitrag ist in Anlehnung an das im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA angefertigte Gutachten „Regionale Bildungsgemeinschaften“¹ entstanden. Er enthält Auszüge daraus, fasst ausgewählte Inhalte zusammen und behandelt insbesondere diejenigen Aspekte, die sich günstig auf die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern in den offenen Ganztagschulen des Primarbereichs und in den gebundenen Ganztagschulen des Sekundarstufenbereichs in Nordrhein-Westfalen auswirken können.

Verankerung von Mitwirkung von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in NRW²

In Nordrhein-Westfalen sieht der 2006 von der Landesregierung beschlossene „Aktionsplan Integration“³ eine verbesserte Mitwirkung von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in Kindergärten und Schulen vor. Dies sollte u.a. durch die Ausweitung des „Elternnetzwerkes Nordrhein-Westfalen – Integration miteinander“⁴ erreicht werden. Der aktuelle Bildungsbericht⁵ setzt hinsichtlich der Mitwirkung von zugewanderten Eltern ebenfalls deutliche Zeichen und nennt neben dem Elternnetzwerk einige erfolgreiche Initiativen – insbesondere der spanischen und türkischen Eltern –, die fortgeführt werden sollen. Eine besondere Bedeutung kommt den „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA)⁶ zu: Um ihre Expertise auch Kommunen und Kreisen außerhalb des RAA-Verbundes zugänglich zu machen und eine landesweite Wirkung zu erzielen, startete im Sommer 2008 das Netzwerk „Integration durch Bildung“⁷, das in-

teressierten Kommunen und Kreisen eine Reihe erprobter und erfolgreicher Programme, Fortbildungsangebote und sonstiger Dienstleistungen der RAA anbietet. Die Programme des Netzwerkes richten sich gezielt an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie an deren Familien und fördern in vielen Fällen sowohl deren sprachliche Bildung als auch die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

Die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg der Kinder

In der internationalen Forschung existieren widersprüchliche Antworten auf die Frage, ob und inwiefern sich schulische Elternarbeit auf die Leistungen und den Schulerfolg der Kinder auswirkt. Die einschlägigen Untersuchungen und Analysen ergeben positive Effekte in allen Altersstufen, insbesondere dann, wenn sich sowohl das häusliche als auch das schulische Engagement der Eltern direkt auf das Lernen der Kinder bezieht.⁸ Die größte Bedeutung kommt dabei einer emotionalen und motivationalen Unterstützung des Lernens durch die Eltern zu.⁹ Dazu gehören die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung in den Fami-

egration durch Bildung“ gehören z.B. das Modellprogramm „FörMig NRW“ und das Projekt „MitSprache“. Das Programmelement „FörMig NRW“ – mit insgesamt 15 Standorten und 75 so genannten Basiseinheiten besonders stark im BLK-Modellprogramm FörMig (2004–2009) vertreten – verfolgte das Ziel einer durchgängigen Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der Kindertagesstätte bis in den Beruf, insbesondere an den Schnittstellen im Bildungssystem und in der Ganztagschule. Die besonderen Schwerpunkte lagen in der Diagnose des Sprachstands sowie in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern in Sprachfördernetzwerken. Das Projekt „MitSprache NRW“, eine gemeinsame Förderinitiative der WestLB AG und der WestLB-Stiftung Zukunft NRW, die durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gesteuert und in Zusammenarbeit mit der Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen realisiert wurde, erhielt im Juni 2009 zum Abschluss der dreijährigen Projektlaufzeit eine Auszeichnung für ihre Umsetzung beispielgebender Sprachförderkonzepte. Ausgewählte Grundschulen wurden darin unterstützt, Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Sprach-, Les- und Sozialkompetenz zu stärken. Hierfür erhielten Eltern Instrumente an die Hand, die es ihnen ermöglichten, ihre Kinder über die Projektdauer hinaus zu unterstützen. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften unterstützt und gefördert.

1 Vgl. Schwaiger/Neumann (2010)

2 Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in NRW siehe auch Heft 18 „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S. 17ff. http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag_Heft_18.pdf (letzter Zugriff: 17.07.11)

3 Vgl. MFFGI (2006)

4 Vgl. <http://www.elternnetzwerk-nrw.de/> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

5 Vgl. MSW NRW (2009)

6 Vgl. <http://www.raa.de/> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

7 Vgl. <http://raa.de/122.html>. Zu wichtigen Projekten des Netzwerkes „In-

8 Vgl. z.B. Cotton/Wikelund (2000), Boethel (2003) u.a.

9 Vgl. z.B. Carter (2002), Henderson; Berla (1994)

lien sowie ein hohes Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schule und Bildung in den Familien und hohe, aber realistische Bildungserwartungen der Eltern an ihre Kinder. Aktive Formen der Elternbeteiligung (Beteiligung im Sinne von „sich beteiligen“), wie z. B. gemeinsame Lern- und Spielaktivitäten (Vorlesen, Lesen, über Sprache(n) sprechen, mit Sprache(n) spielen etc.) und die inhaltliche Mitgestaltung schulischer Projekte, zeigen deutlich positivere Effekte als passive Formen (Beteiligung im Sinne von „beteiligt werden“), wie z. B. Lehrer/innen-Eltern-Gespräche, schriftliche Elterninformation durch Lehrer/innen bzw. Schule und Elternabende¹⁰. Je früher die Eltern damit beginnen, sich aktiv an den Entwicklungs- und Lernprozessen ihrer Kinder zu beteiligen, desto stärker sind die Wirkungen.¹¹ Je nach Alters- und auch Leistungsstufe der Kinder sollte die elterliche Hilfe unterschiedlich ausfallen: Ältere Kinder ohne auffallende Leistungsschwierigkeiten sollten beispielsweise darin unterstützt werden, ihre Lernprozesse selbstständig zu regulieren und zu steuern, statt direkt und kleinschrittig von den Eltern angeleitet zu werden.¹² Unmittelbare inhaltliche Hilfestellungen sind bei der häuslichen Lernarbeit weniger entscheidend als Unterstützung in Form von Motivation und Ermutigung sowie die Gestaltung eines anregenden Lernumfeldes und einer angenehmen Lernatmosphäre. Daraus kann geschlossen werden, dass alle Eltern – egal ob aus so genannten bildungsnahen oder bildungsfernen Schichten, lerngewohnt oder -ungewohnt – ihre Kinder beim Lernen unterstützen können. Cotton & Wikelund¹³ kommen zu dem Schluss, dass gerade die Kinder bildungsferner Eltern von einer derartigen Unterstützung profitieren können, sofern auch die Eltern zur Unterstützung ermutigt und entsprechend angeleitet werden. Helmke u. a.¹⁴, Shumow, Lomax¹⁵ und andere Wissenschaftler stellen fest, dass der Schulerfolg der Kinder entscheidend von den Einstellungen der Eltern abhängt: Den größten Nutzen ziehen Kinder aus der Überzeugung ihrer Eltern, dass sie zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können und dass sich ein entsprechendes Engagement lohnt. Dass sich viele Eltern nicht zutrauen, ihre Kinder im schulischen Lernen unterstützen zu können – vielleicht, weil sie denken, sie wären dazu nur mit umfassendem Fachwissen oder entsprechenden Sprachkenntnissen in der Lage, oder weil sie sich schlichtweg überfordert fühlen – führt oft dazu, dass sie die Verantwortung an Lehrer/innen und Schule abgeben. Leyendecker¹⁶ weist darauf hin, dass insbesondere diejenigen Eltern, die das deutsche Bildungssystem nicht selbst durchlaufen haben, die Verantwortung für Bildung auch gänzlich bei der Schule

sehen bzw. diese an die Bildungsinstitution und dessen Personal delegieren. Dieses Delegationsverhalten kann auch einer herkunftsgeprägten Erfahrung entspringen und darf seitens der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte nicht als Desinteresse missverstanden werden. Dass der Ganztags schulbetrieb allein dadurch, dass die Kinder deutlich mehr Zeit in der Schule als in der Familie verbringen, dazu verleitet, nicht nur die Verantwortung für Bildung, sondern auch die Erziehungsverantwortung an die Schule zu delegieren, liegt nahe. Nach Montandon¹⁷ wirke sich das Verhaltensmuster der Delegation aber negativ auf den Schulerfolg der Kinder aus, während Kooperation zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern zielführender sei. Diese Kooperation sowie die Anleitung bildungsferner Eltern zur Unterstützung der Lernprozesse ihrer Kinder gelinge jedoch nur, wenn die Eltern als gleichwertige Partner angesehen werden und wenn die Entstehung von Statusunterschieden zwischen Lehr-/pädagogischen Fachkräften und Eltern weitgehend vermieden wird.

In einer Studie von Gutman & Midgley¹⁸ erwies sich eine Kombination aus familiären und schulischen Faktoren als ausschlaggebend für gute schulische Leistungen. Die Autoren beobachteten, dass die Wirksamkeit der Elternbeteiligung von der Unterstützung der Schule bzw. von den Einstellungen der schulischen Kräfte und deren Tendenz, die Eltern eher zu ermutigen oder zu entmutigen, abhängt. Demzufolge kann dazu aufgefordert werden, an den Schulen – nach internationalem Vorbild¹⁹ – nicht nur für ein familienfreundliches Klima zu sorgen, sondern auch dafür,

- dass sich die Schulen systematisch für die Eltern und Familien ihrer Schülerinnen und Schüler öffnen,
- dass die Ressourcen der Eltern wertgeschätzt und genutzt werden,
- dass die Eltern in ihrer Rolle, die Kinder im Lernprozess unterstützen zu können, gestärkt werden und
- dass ihnen sinnvolle, vielfältige und ihren Interessen und Kompetenzen entsprechende Partizipationsmöglichkeiten angeboten werden.

Dabei kommt es darauf an, dass die Kinder das Engagement ihrer Eltern auch wahrnehmen, weil man davon ausgeht, dass Eltern mit ihrem Engagement in der Schule ihren Kindern gegenüber eine Wertschätzung der konkreten Schule sowie von Schule und Bildung allgemein zum Ausdruck bringen.

Insgesamt als weniger effektiv in Hinblick auf die Schulleistungen der Kinder gelten

- der bloße Kontakt der Eltern zur Schule (z. B. Besuch von Informationsveranstaltungen, Elternabenden

10 Vgl. z. B. Cotton; Wikelund (2000)

11 Vgl. z. B. Maaz; Nagy (2010)

12 Vgl. z. B. Carter (2002)

13 Vgl. Cotton; Wikelund (2000)

14 Vgl. Helmke u. a. (1991)

15 Vgl. Shumow; Lomax (2002)

16 Vgl. Leyendecker (2008)

17 Vgl. Leyendecker (2008)

18 Vgl. Gutman; Midgley (2000)

19 Vgl. hierzu die Ausführungen zum kanadischen, britischen, finnischen und niederländischen Schulsystem in Schwaiger; Neumann (2010)

- und Sprechstunden), wenn die Kinder nicht direkt involviert sind,
- das Engagement der Eltern für die Schule, sofern es sich auf reine Hilfeleistungen (z.B. Mithilfe bei Schulfesten, Klassenfahrten etc.) beschränkt, sowie
- die Mitwirkung in schulischen Gremien (z.B. Elternbeirat).

Gegenseitige Besuche (Unterrichtshospitationen durch die Eltern und Hausbesuche durch die Lehrer) wirken sich nur dann positiv aus, wenn es nicht bei einmaligen Besuchen bleibt, sondern wenn die Kontakte für den Aufbau einer echten Zusammenarbeit genutzt werden. Letztendlich können alle Formen des Kontakts zwischen Elternhaus und Schule positive Sekundäreffekte erzielen, da sie eine Vertrauensbasis schaffen, die Einstellungen der Eltern zur Schule bzw. der schulischen Kräfte zu den Eltern verbessern und oftmals den Grundstein für weitere Formen der Zusammenarbeit legen können²⁰. Insbesondere im Ganztage wird die Schule für Schülerinnen und Schüler mehr und mehr zum Haus des Lernens und des Lebens.

Besonderheiten der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern

Man geht davon aus, dass bei der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern einige besondere Aspekte berücksichtigt werden müssen. Auf der Grundlage von Literaturstudien spezifiziert Peter Rüesch²¹ familiäre Sozialisationsbedingungen, die in der Fachliteratur als charakteristisch und zugleich problematisch für die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dargestellt werden. Er unterscheidet zwischen Strukturdimensionen, die zeitüberdauernde Merkmale und Ressourcen einer Familie umfassen, und Prozessdimensionen, die sich auf die Dynamik innerhalb einer Familie, auf Formen der Interaktion zwischen Ehepartnern sowie zwischen Erwachsenen und Kindern beziehen:

Strukturdimensionen:

- Mangelnde Lernmöglichkeiten zu Hause (z.B. in Folge enger Wohnverhältnisse),
- geringer Anregungsgehalt der Lernumwelt in der Familie und Nachbarschaft (These der „kulturellen Deprivation“),
- geringe Schulbildung bzw. Bildungsferne der Eltern,
- migrationsbedingte Instabilität und Unvollständigkeit der Familie (unsicherer Rechtsstatus, Pendeln zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland, Rückkehrpläne usw.),

- geringe ökonomische Ressourcen der Familie (Zugehörigkeit zur sozialen Grundschicht).

Prozessdimensionen:

- Dysfunktionale Erziehungsstile der Eltern (autoritär-patriarchische Orientierung),
- dysfunktionale Werte und Normen der Eltern („Kollektivismus“, „ancestral worldview“, „Traditionalismus“),
- mangelnde konkrete Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern in schulischen Belangen (Hausaufgaben, Schullaufbahnplanung, Kontakte zu den Lehrern),
- tiefe oder unrealistische Bildungsaspirationen der Eltern,
- „restringierter Sprachcode“ im Sinne von Bernstein²² in der verbalen Interaktion.

Rüesch kritisiert an vielen Studien, die sich mit den Sozialisationsbedingungen von Migrantenfamilien befassen, eine zu starke Orientierung an Defizithypothesen²³: Die Differenzen zwischen den Sozialisationsbedingungen von migrierten und nicht migrierten Familien werden vorwiegend als Defizite der Migranten interpretiert, was auch in vielen Formulierungen („mangelnd“, „dysfunktional“, „restringiert“ usw.) deutlich zum Ausdruck kommt. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Rolle der Schule: Das Bildungssystem würde lediglich das reproduzieren, was durch genetische, familiäre und soziale Prädispositionen bereits vorgegeben sei. Empirische Studien zur pädagogischen Wirksamkeit von Schulen würden jedoch Belege dafür liefern, dass Schulen einen eigenständigen, von diesen Vorprägungen unabhängigen Einfluss auf die Bildungsprozesse von Individuen hätten.²⁴ Auf der Basis der Erkenntnis, dass Bildungserfolg sowohl von der Familie als auch von der Schule abhängt, kommt es darauf an, die Strukturen und Prozesse im Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztageschule, in der Schulorganisation und im Bildungssystem als Ganzem so zu gestalten, dass eine optimale Förderung aller Kinder sowie der Abbau von bestehenden Ungleichheiten in den Schulleistungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen ermöglicht werden könnte²⁵.

22 Vgl. Bernstein (1971)

23 Rüesch (1998) übt an dieser Stelle an zwei Ausformungen der Differenzhypothese Kritik – an der Kulturdifferenzhypothese und der Modernitätsdifferenzhypothese. Nach der Kulturdifferenzhypothese bestehe das Problem der Migrantinnen und Migranten darin, dass ihre mitgebrachten (kognitiven, sozialen etc.) Kompetenzen mit dem kulturellen Rahmen und den Anforderungen des Einwanderungslandes nicht kompatibel und für die Lebensbewältigung im Einwanderungsland nutzlos seien. Die daraus resultierende Position lautet: „Der Migrant ist anders“ (ebd., S. 43). Die Modernitätsdifferenzhypothese schreibt die beobachteten Differenzen nicht nur den Migrantinnen und Migranten zu, sondern bewertet sie zudem negativ, indem sie postuliert, dass die Herkunftskultur weniger fortgeschritten sei als die Kultur des Einwanderungslandes, woraus die Schlussfolgerung formuliert wird: „Der Migrant ist anders, weil zurückgeblieben“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kritisiert Rüesch außerdem, dass den produktiven Ressourcen, die der jeweiligen kulturellen Identität entspringen, zu wenig Rechnung getragen wird.

24 Vgl. z.B. Smith; Tomlinson (1989)

25 Vgl. Gomolla (2009) 35f.

20 „Übersicht über Effekte von Kontaktbrücken zu Eltern“ s. Heft 18 „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ aus der Schriftenreihe „Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S.34-35 ff. http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag_Heft_18.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

21 Vgl. Rüesch (1998)

Auch Wang/Haertel/Walberg²⁶ verweisen hinsichtlich des Verhältnisses Elternhaus-Schule auf die Rolle der schulischen Kräfte und fordern, dass diese im Wissen um die große Bedeutung des Engagements der Eltern für das Lernen ihrer Kinder Strategien zur Förderung der aktiven Beteiligung der Eltern entwickeln sollten. Bildungsmotivation sowie bildungsorientiertes Entscheidungsverhalten vieler zugewanderter Eltern können hierbei günstige Anknüpfungspunkte darstellen.²⁷

Aufgrund der offenkundigen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist aber davon auszugehen, dass diesen günstigen Voraussetzungen andere herkunftsbedingte Disparitäten gegenüberstehen, die zum einen die erwarteten positiven Effekte der hohen Bildungsmotivation schmälern und zum anderen die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern erschweren. Leyendecker²⁸ konnte in einer Studie zum Erziehungsverhalten türkischstämmiger Mütter und deren Einstellungen zu deutschen Bildungsinstitutionen beispielsweise zeigen, dass diese Mütter häufiger als deutsche Mütter mit vergleichbarem sozioökonomischen Hintergrund die elterliche Erziehungsverantwortung an die Bildungseinrichtung delegierten. Zurückzuführen sei dies auf den Umstand, dass in der Türkei traditionell erwartet werde, dass die Schule die Verantwortung für den Erwerb von Bildung sowie für die Disziplinierung der Kinder übernehme, und dass Eltern diese Verantwortung delegieren könnten. Eine entscheidende Aufgabe der hiesigen Bildungsinstitutionen bzw. pädagogischen Fachkräfte besteht demnach darin, den Eltern die Unterschiede der Bildungssysteme und die Besonderheit des deutschen Schulsystems insbesondere in Bezug auf die Rolle und Funktion der Eltern, die sie darin spielen, zu vermitteln. Da Leyendecker in ihrer Studie auch zeigen konnte, dass sich gute Sprachkenntnisse der Mütter positiv auf ihr Erziehungsverhalten und auf das Engagement für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder auswirkten, stellt die (nicht nur) sprachliche Bildung der Mütter eine weitere Chance zur Reduzierung von Chancenungleichheiten dar. Studien, die die Bedeutung kulturspezifischer Elterncharakteris-

tika untersuchen und anerkennen, hält Leyendecker für wichtig, um neue Ansätze der Zusammenarbeit mit zugewanderten und nicht zugewanderten Eltern, wie z. B. kultursensitive Elterntrainings, entwickeln zu können.

All dies macht deutlich, dass – wenn es um „Elternarbeit“ geht – neue Wege beschritten werden müssen, und dass von einer sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Elternschaft ebenso ausgegangen werden muss wie von einer heterogenen Schülerschaft. „Elternarbeit“ kann nicht die alleinige Aufgabe der schulischen Lehrkräfte bleiben, da Kompetenzen notwendig sind, die die üblichen pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, die in der Regel primär die Zusammenarbeit zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n betreffen, weit übersteigen.²⁹ Wenn sich „Elternarbeit“ nicht mehr darin erschöpfen soll, dass die Eltern in regelmäßigen Abständen über die schulischen Leistungen ihrer Kinder informiert werden, sondern Eltern darin angeleitet und gefördert werden, ihre Kinder in ihren Lern-, Bildungs- und beruflichen Orientierungsprozessen sinnvoll zu begleiten und zu unterstützen, wird deutlich, dass „Elternarbeit“ mehr denn je zielgruppenspezifisch und vor allen Dingen auch altersspezifisch sein muss: Eltern, die das deutsche Schulsystem nicht kennen, müssen anders informiert werden als Eltern, die mit den hiesigen Strukturen vertraut sind. Darüber hinaus ist vielen Eltern nicht bewusst, dass Schüler und Schülerinnen im Grundschulalter eine andere häusliche Unterstützung benötigen als Jugendliche der Sekundarstufe.

Elternarbeit – nach der Grundschule ist Schluss?

Während für den Elementar- und Primarbereich unterschiedliche wissenschaftlich fundierte und in der Praxis erprobte Konzepte vorliegen, herrscht an vielen weiterführenden Schulen Unsicherheit hinsichtlich der Frage, ob „Elternarbeit“ ab einem gewissen Alter der Schülerinnen und Schüler überhaupt noch sinnvoll und effektiv ist und wenn ja, welche praktischen Gestaltungsmöglichkeiten sich hierfür bieten.

Studien zufolge ist die Akzeptanz des schulischen Engagements der Eltern bei Sekundarschüler(inne)n zwar deutlich geringer als bei Grundschüler(inne)n, dennoch existiert in bestimmten Bereichen der Wunsch nach elterlicher Beteiligung oder Unterstützung. Der Austausch von Informationen zwischen Elternhaus und Schule – insbesondere über die häusliche Umgebung und über außerschulische Aktivitäten – wird mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler skeptischer verfolgt. Hilfeleistungen der Eltern in der Schule stoßen auf Ablehnung, lediglich für die Mitwirkung der

26 Vgl. Wang; Haertel; Walberg (1993)

27 Kristen und Dollmann (2010) konnten dies in einer Untersuchung mit Kindern aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang zeigen. Das der Studie zugrunde liegende theoretische Konzept geht auf Boudon (1974) zurück, der zwischen primären und sekundären Effekten als Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit unterscheidet. Primäre Effekte beziehen sich auf Leistungsunterschiede, die aufgrund der sozialen Herkunft entstehen (z. B. unterschiedliche Ausstattung mit lern- und bildungsrelevanten Ressourcen, d. h. ökonomischem und kulturellem Kapital) und damit ggf. auch den Besuch unterschiedlicher Schulformen zur Folge haben. Sekundäre Effekte gehen hingegen auf Einflüsse der sozialen Herkunft zurück, die auf die familialen Bildungsentscheidungen wirken (z. B. Angst vor Statusverlust der privilegierten Schichten, wenn nicht der höchste Bildungsweg gewählt wird). Dieses Konzept lässt sich auf eine Unterscheidung zwischen primären und sekundären ethnischen Effekten erweitern. Während z. B. geringe sprachliche Kompetenzen (primär) negative Effekte zur Folge haben können, kann sich die ausgeprägte Bildungsmotivation von Zuwanderern (sekundär) positiv auswirken.

28 Vgl. Leyendecker (2009)

29 Vgl. hierzu das Kapitel zur „Aus- und Fortbildung der pädagogischen Personals“ in Schwaiger; Neumann (2010)

Eltern bei Festen kann eine schwache Mehrheit verzeichnet werden. Die Befürchtungen der Jugendlichen, durch Lehrer/innen-Eltern-Gespräche unter Druck zu geraten, sind stärker ausgeprägt, wobei bei den meisten Sekundarschüler(inne)n ein Grundvertrauen in eine wohlwollende Haltung beider Seiten vorhanden ist. Sowohl jüngere als auch ältere Schülerinnen und Schüler wünschen sich, dass sich ihre Eltern für die Schule und in der Schule engagieren, allerdings möchten die älteren mehr mitbestimmen, wie stark und auf welche Weise die Eltern in die schulischen Aktivitäten einbezogen werden.³⁰

„Regionale Bildungsgemeinschaften“³¹ – Netzwerke der Bildung

Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto offensichtlicher wird, dass sie bei sämtlichen Formen der Elternarbeit weder übergangen noch ausgegrenzt werden dürfen. Der Erfolg von Elternarbeit darf ebenso wenig vom kulturellen Kapital, das die Eltern mitbringen, abhängen wie der Unterrichtserfolg vom Kapital der Schülerinnen und Schüler. Ein erfolgreiches Bildungssystem behebt Ungleichheiten sowohl auf Seiten der Schüler- als auch auf Seiten der Elternschaft. Dies ist nur dann möglich, wenn Elternarbeit vom Kind her gedacht wird und dort anknüpft, was allen Eltern – gleich welchen Hintergrundes – gemein ist: Am elterlichen Wunsch, dass ihr Kind den bestmöglichen Bildungsweg einschlägt. Um soziale oder migrationsbedingte Ungleichheiten auszugleichen, bedarf es vielfältiger Unterstützungssysteme – im Idealfall handelt es sich dabei um ein Netzwerk all derjenigen Instanzen, die in irgendeiner Form an den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen beteiligt sind. Elternarbeit ist im Idealfall in ein umfassendes Unterstützungssystem eingebettet, d.h. fester Bestandteil der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“, in deren Zentrum das Kind steht, und die Familie, Schule und die gesamte außerfamiliäre und außerschulische *Community* der Kinder vereint mit dem Ziel, jede einzelne Bildungsbiografie durchgängig und unter Nutzung verschiedener Zugänge so erfolgreich wie möglich zu gestalten.

Das Wissen um die Bedeutung, die der *Community* neben Familie und Schule für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zukommt, kam bereits vor vielen Jahrzehnten bei der Entwicklung von Schul- und Bildungsprogrammen erfolgreich zum Einsatz. *Community Education* wurde ab den 1960er Jahren vor allem im angelsächsischen Raum entwickelt, breitete sich aber schnell auch außerhalb Großbritanniens aus.³² Im deutschsprachigen Raum finden sich Ansätze der *Com-*

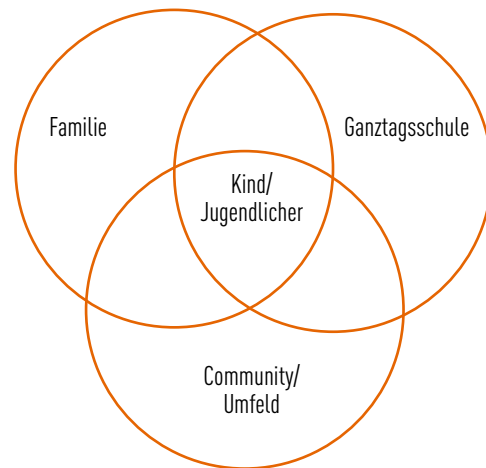


Abb. 1: „Regionale Bildungsgemeinschaft“ (nach Schwaiger/Neumann 2010: 90)

munity Education in Konzepten gemeinwesenorientierter Bildung, der Stadtteilschulen, des Quartiermanagements u.v.m. wieder. Sie kommen oftmals im Zuge integrativer Maßnahmen für Familien mit Migrationshintergrund zum Tragen, weil in der Lebenswelt von Familien mit Migrationshintergrund die Menschen gleicher Herkunft – d.h. die eigene ethnische *Community* – meist eine wichtige Rolle spielen. Mit ihnen sprechen die Kinder in derselben Sprache bzw. entwickeln ihre Zweisprachigkeit, erwerben kulturelle Deutungs- und Handlungsmuster und pflegen religiöse Orientierungen. Organisationen mit ethnischem oder religiösem Selbstverständnis stellen Institutionen der *Communities* dar, die eine sozialisatorische Funktion besitzen. Sie stellen u.U. wie die Familien andere Ansprüche an die Kinder und Jugendlichen als die Schule oder gewichten ihre Ziele ähnlich wie die Lehrkräfte, erreichen die Familien aber leichter. Da die Familien nicht ausschließlich an „Migrantenselbstorganisationen“ partizipieren, sondern ebenso an Institutionen der *Community*, die keiner „Herkunft“ zugeordnet werden können (z.B. örtliche Sportvereine, Volkshochschulen, Gewerkschaften), stellt „die *Community*“ ein vielfältiges Gebilde dar, dessen relevante Akteure und Organisationen im Einzelfall der jeweiligen Ganztagsschule bestimmt und näher kennengelernt werden müssen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung des Ganztagsschulbetriebs: Bei der Kooperation mit lokalen Akteuren müssen vermehrt diejenigen Institutionen und Organisationen berücksichtigt werden, die insbesondere für diejenigen Eltern und Familien, die als schwer erreichbar gelten, eine Rolle spielen.

Die folgende Grafik zeigt die Handlungs- und Kooperationsfelder, die sich im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ ergeben, und veranschaulicht die verschiedenen Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure:

30 Vgl. z.B. Crozier (2000)

31 Zur detaillierten Beschreibung des erweiterten Modells der „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ vgl. Schwaiger/Neumann (2010)

32 Zur *Community Education* in Schottland vgl. z.B. Tett (2006)

Regionale Bildungsgemeinschaft			
... für	Familie	Schule	Umfeld
Familie	(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und Community.	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den schulischen Lehrkräften (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z. B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migranten-selbstorganisationen etc.).
Schule	(4) Schulische Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal der Schule ist/wird dafür qualifiziert.	(6) Schulen kooperieren mit anderen Schulen, mit KiTas und Bildungs- und anderen Institutionen in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Familien.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.	(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z. B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür und für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Abb. 2: Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“: Handlungs- und Kooperationsfelder (Schwaiger/Neumann 2010, S. 109)

Vielfalt zählt

Die Analyse verschiedener nationaler und internationaler Forschungsarbeiten und Berichte ergab folgende Kriterien für erfolgreiche Konzepte der Elternbeteiligung:

1. Zusammenspiel der Lernwelten,
2. Konzeptionell gestaltete Elternbeteiligung,
3. Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten,
4. Direkte Unterstützung beim häuslichen Lernen, Mitwirken in der Ganztagschule,
5. Integration aller Eltern in die Elternschaft, Vermittlung von Zugehörigkeitsgefühl,
6. Mehrsprachige Informationen und Aktivitäten, Orte der Zusammenarbeit,
7. Adressatenspezifische Bildungsangebote der Schule³³.

Angesichts der Notwendigkeit, die verschiedenen Lernwelten, in denen sich Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung bewegen, zu integrieren und die Formen des institutionalisierten Lernens (z.B. im Schulunterricht) und des nicht institutionalisierten bzw. informellen Lernens (z.B. in der Familie, im Kontakt mit Gleichaltrigen) miteinander in Einklang zu bringen, kann es nicht darum gehen, die eine richtige Form zu finden, sondern ein gutes Zusammenwirken aller am Lern- und Bildungsprozess beteiligten Instanzen und Akteure zu erzielen und möglichst vielfältige und adressatenspezifische Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern

zu schaffen. Welche konkreten Formen³⁴ der unten aufgezeigten dafür jeweils in Frage kommen, hängt in erster Linie vom Alter der Schüler und von den jeweiligen Ressourcen und Bedürfnissen der Eltern ab³⁵:

- Elterninformation und -beratung,
- Elternservice,
- Elternmitarbeit und -mitwirkung,
- (Interkulturelle) Vermittlung/Moderation,
- Elternqualifizierung und Familienbildung³⁶.

Um bei der Auswahl und Gestaltung dieser Handlungsformen sinnvolle Entscheidungen zu treffen und um eine gute Basis für eine effektive Bildungsgemeinschaft zu schaffen, bedarf es einer umfassenden Qualifizierung aller Beteiligten: Die Zusammenarbeit ist immer als Bildungsprozess für alle Akteure zu verstehen, der gezielter Anstrengungen und Unterstützung bedarf, sowohl in Form von Elterninformation und -bildung (z.B. zur Stärkung der Erziehungs- und Sprachkompetenz, zur Aufklärung über Elternrechte und -pflichten etc.) als auch in Form von Pädagogenbildung (z.B. zur Aufklärung über rechtliche und soziale Lagen bestimmter Gruppen, über Zweisprachigkeit und deren Förderung, über kulturelle Normen etc.).

34 Zu den unterschiedlichen Formen der Elternbeteiligung vgl. Schwaiger; Neumann (2010), S.110ff.

35 Detailliertere Erläuterungen und konkrete Vorschläge sind dem o.g. Gutachten (S.114ff.) zu entnehmen.

36 Ausgewählte Good-Practice-Beispiele für Handlungsformen der Elternmitwirkung an Ganztagschulen finden Sie in Form von Ideenlisten am Ende dieses Beitrages.

33 Detailliertere Erläuterungen sind dem o.g. Gutachten (S.76ff.) zu entnehmen.

Zur Evaluation von Maßnahmen der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern hinsichtlich ihrer Wirksamkeit können verschiedene Instrumente herangezogen werden. Zum einen eignet sich das Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaften“³⁷ als Evaluationsmatrix, mit deren Hilfe sowohl vorhandene Knotenpunkte als auch noch zu füllende Lücken im Netzwerk aufgezeigt werden können. Zum anderen wurden, basierend auf Ergebnissen und Erkenntnissen verschiedener Arbeiten aus der nationalen und internationalen Forschung, Qualitätsanfragen entwickelt, anhand derer Maßnahmen der Elternbeteiligung dezidiert beurteilt werden können.³⁸

FAZIT

Neue Wege und Chancen im Ganzttag

Die Ganztagschule bietet neue Chancen für die Beteiligung von Eltern, die von traditionellen Formen der Elternarbeit nicht erreicht werden konnten. Mehr denn je können sich Eltern an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten beteiligen und damit an der Lern- und Lebensumwelt ihrer Kinder teilnehmen. Das Kursangebot der Schulen, an deren Gestaltung die Eltern selbst mitwirken können, kann beispielsweise durch Eltern-Kind-Kurse (z. B. zur gemeinsamen Sprachförderung) erweitert werden.

Da eine Ganztagschule aber nicht nur Entlastung oder Bereicherung, sondern auch Verunsicherung und Bedenken mit sich bringen oder gar Verlustängste und Schuldgefühle seitens der Eltern hervorrufen kann, ist es umso wichtiger, für einen ungehinderten Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus zu sorgen, Maßnahmen der Brückenbildung zu etablieren und durch eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung Vertrauen zu schaffen.

„Good-Practice-Beispiele für Handlungsformen der Elternmitwirkung an Ganztagschulen“

Gutes Beispiel: Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) e.V., Berlin

Die Elternbriefe, die der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. seit den 1980er Jahren herausgibt, „informieren Eltern über die Entwicklung ihres Kindes und geben Rat und Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen im Familienalltag. Sie beziehen sich dabei zum einen auf Fragen und Erfahrungen aus der Praxis („Eltern als Experten“), zum anderen geben sie ‚wissenschaftlich geprüftes Erziehungswissen‘ an Eltern weiter“ (ANE 2008). Die Besonderheit der ANE-Elternbriefe – im Vergleich zu anderen Erziehungsratgebern – liegt u. a. in dem umfangreichen Zusatzangebot speziell für Eltern mit Migrationshintergrund. So gibt es z. B. 16 türkisch-deutsche Elternbriefe, vier türkisch-deutsche Schulinformationsbriefe (für Eltern, deren Kinder eine Berliner Schule besuchen), je drei zweisprachige Extra-Briefe „Sprachentwicklung“ für Eltern von Kindern im Alter von 0 bis 3 und von 3 bis 6 Jahren für insgesamt zehn Sprachen sowie diverse Extrabriefe, z. B. einen aktuellen Extrabrief „Häusliche Gewalt – Kinder leiden mit“ in vier Sprachen.

Quelle: <http://www.ane.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Weitere Angebote des ANE e.V.: BEN – das bundesweite Elternnetz, eine umfangreiche Informationsdatenbank für Eltern <http://www.ben-elternnetz.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Elterninformation per CD/DVD (z. B. Hamburg, Frankfurt)

1 An einer Hamburger Schule wurde mit Hilfe einer interkulturellen Trainerin ein besonderes Informationskonzept für Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt. Teil des Konzepts war eine mehrsprachige Informations-CD mit gesprochenen Texten zum Schulkonzept allgemein sowie zur bevorstehenden Umstellung auf den Ganztagsbetrieb, die von Kulturmittlerinnen, interessierten und engagierten zweisprachigen Migrantenmüttern an die anderen Eltern im Stadtteil verteilt wurden.

Quelle: <http://www.ganztagschulen.org/8919.php> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

2 Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat Informationsfilme in verschiedenen Sprachen für Eltern mit Migrationshintergrund zum Schulbetrieb (Grundschule und weiterführende Schulen) herausgegeben.

Quelle: <http://www.amka.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

37 Vgl. Schwaiger; Neumann (2010), S.109

38 Vgl. Schwaiger; Neumann (2010), S.256ff.

Gutes Beispiel: Interkultureller Zertifikatskurs (RAA Köln)

Der **Zertifikatskurs** ist ein interkulturelles Projekt zur Unterstützung und Stärkung von Müttern und Vätern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung. Schulen und Migrantenvereinen bieten wir einzelne Bausteine des Kurses für ihre Elternarbeit an. Die einzelnen Bausteine sind:

- Erziehungsfragen,
- Bildungssystem in Deutschland,
- Gesundheitsinformationen,
- Rechtliche Informationen,
- Wege im Verwaltungsdschungel,
- Leben in Deutschland.

Die Inhalte der Bausteine werden von Expertinnen und Experten der jeweiligen Themenkreise vermittelt. Nach Abschluss des Zertifikatskurses erhält jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ein interkulturelles Zertifikat.

Weitere Informationen: <http://www.raa.de> (RAA Köln) (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Elterncafé und Parent Coordinators (Europaschule Gymnasium Hamm, Hamburg)

Das Elterncafé der Europaschule Gymnasium Hamm (Hamburg) baut auf die Zusammenarbeit mit Organisationen. Es wurde im Rahmen des Projektes „ElternAktiv“ der Organisation „Unternehmer ohne Grenzen“ zusammen mit der Schule ins Leben gerufen. Alle Eltern haben die Gelegenheit, sich einmal pro Monat in jeweils zwei Gruppen zu treffen, verschiedene Themen zu behandeln und sich auszutauschen. Die Gruppen werden von zwei Lehrerinnen mit Migrationshintergrund sowie von zwei Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Projektes „ElternAktiv“ begleitet. Dahinter steht ein wohl durchdachtes Konzept, das auf der Idee der **Parent Coordinators** des **New York City Department of Education** aufbaut: „Das Ziel der Arbeit im Elterncafé ist die Aufklärung und Information der Eltern. Dabei können die **Parent Coordinators** oft als ‚soziale‘ bzw. ‚kulturelle‘ Übersetzer dienen. Es geht darum, die Chancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für eine erfolgreiche Schullaufbahn zu erhöhen, indem Eltern Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden, diesen Weg auch mit ihren Kindern zu gehen. (...) Aus dieser Überzeugung heraus haben sich (...) zwei Kolleginnen (...) aufgemacht, ein Konzept für das Elterncafé zu entwickeln. (...) Das Besondere am Elterncafé ist sicherlich auch, dass die Kolleginnen selbst die sprachlichen Barrieren prima überbrücken können: Sie haben neben Deutsch auch noch Spanisch, Englisch und Türkisch im Angebot.“

Quelle: <http://gyha.de/2010> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Diversity im Quartier – Interkultureller Schulhof (Köln)

Das Kölner Projekt „Diversity im Quartier – Interkultureller Schulhof“ („Der Interkulturelle Schulhof Köln-Kalk“) ist ein gemeinsames Projekt von Julia e.V. und der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), den beiden Hauptschulen „Max Albermann“ und „Adolph Kolping“ und weiteren interessierten Organisationen. Mit Unterstützung verschiedener Organisationen gestalten die zwei Kölner Hauptschulen ihren Schulhof zu interkulturellen Begegnungsräumen um. Die Eltern werden mit in die Planung einbezogen. Spielräume wie Kletterwände und Fußballtore werden mit Hilfe von Künstlerinnen und Künstlern, Filmproduzent(inn)en, Wissenschaftlern und zahlreichen freiwilligen Helferinnen und Helfern verwirklicht. Somit handelt es sich um ein praxisbezogenes Integrationsangebot zur Förderung des Dialogs zwischen den Generationen und Nationalitäten, der Öffnung in den Stadtteil sowie der Einbeziehung von Eltern und Förderern aus dem sozialen Umfeld auf der Basis gemeinsamer Planung und praktischer Arbeit. Leitidee und Kernziel ist die positive, von sprachlichen Kompetenzen unabhängige interkulturelle Zusammenarbeit im Umfeld von Hauptschulen. Durch das Zusammenwirken von Pädagogen, Eltern und Mitgliedern der Community weist die Projektidee zahlreiche Ansätze einer School, Family and Community Partnership auf, die vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet. Im Rahmen des Wettbewerbs „365 Orte im Land der Ideen“ wurde das Projekt „Ausgezeichneter Ort 2007 im Land der Ideen Deutschland“.

Quelle:

http://www.raa.de/fileadmin/dateien/projektlandkarte/raa-koeln/Angebotsuebersicht_1-2011.pdf, S.48 (RAA Köln) (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Die Samstagsschule (SaSchu)2

Das Konzept der SaSchu (Samstagsschule) wurde 1989 im multikulturellen Schulhaus Pestalozzi in Bern entwickelt, eingeführt und auf andere Schulen ausgeweitet. Es lebt von der Überzeugung, dass jeder Mensch etwas zeigen, lehren oder erzählen kann, und bezieht deshalb Eltern und Verwandte der Schülerinnen und Schüler, aber auch andere interessierte Quartierbewohner in das Schulleben ein. An bestimmten Halbtagen der Schulwoche (ursprünglich an Samstagen) bieten einzelne Mütter und Väter in Absprache mit den Lehrkräften verschiedene Projekte oder Themen an. Der Unterrichtsort hängt von der vorgesehenen Aktivität ab: So organisiert z. B. ein Vater eine Führung durch die Maschinenfabrik, in der er arbeitet, ein Elternpaar lädt interessierte Schülerinnen und Schüler auf seinen Bauernhof ein, ein älterer Bruder eines Schülers offeriert einen zweistündigen Rapkurs, usw. Mittels eines Formulars können interessierte Eltern ihre Ideen der Schule vorschlagen, können dabei auch ihre Wünsche bezüglich Klassenstufen, Geschlecht etc. äußern. Die Schule bietet an, den Transport zum Lernort zu organisieren und übernimmt ggf. auch Material-, Eintritts- oder Reisekosten. Auch Eltern ohne perfekte Deutschkenntnisse können sich hervorragend beteiligen. Bei vielen Angeboten ist die Sprache nebensächlich. In manchen Kursen übernehmen Schülerinnen oder Schüler die Co-Leitung und übersetzen. Eine Samstagsschule lässt sich mit wenigen Klassen organisieren. Idealerweise macht eine ganze Schule mit. Das Konzept der SaSchu ist einfach und funktioniert: Ça joue! [nach Blickenstorfer 2009: 76 und Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl]

Quellen:

Blickenstorfer, R.: *Strategien der Zusammenarbeit*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, 2009, S.69-87
Online: Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl <http://www.mawe-bern.ch> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Miteinander Wege finden – Interkulturelle Bildungslotsinnen Hannover

Das Projekt „Interkulturelle Bildungslotsinnen“ ist im Rahmen des lokalen Integrationsplanes der Landeshauptstadt Hannover entwickelt worden und soll langfristig dazu beitragen, im Interesse des Kindes den Dialog zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und der Schule anzuregen. Eltern sollen gestärkt werden, den Bildungsweg ihrer Kinder aktiv zu verfolgen und ihren Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen. Hierzu benötigen sie Informationen und Anregungen, die ihnen die interkulturellen Bildungslotsinnen auch in der Muttersprache bieten können. So gesehen sind also interkulturelle Bildungslotsinnen Vermittlerinnen zwischen unterschiedlichen Lebenswelten im interkulturellen schulischen Kontext. Sie unterstützen den Prozess der interkulturellen Öffnung, mit dem der Heterogenität der Schüler- und Elternschaft Rechnung getragen werden soll.

Quellen:

<http://www.kargah.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)
Steckelberg, B.: Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, 2009, S. 21-136

Gutes Beispiel: FuN – Familie und Nachbarschaft

Das FuN-Programm wurde im Auftrag des Landesinstituts für Qualifizierung NRW in Kooperation mit dem Institut „praepaed“ (Institut für präventive Pädagogik) entwickelt und erprobt und mit ESF- und Landesmitteln aus NRW gefördert. Das Konzept basiert auf einem Modell zur Kooperation und Vernetzung familienbezogener Arbeit im Stadtteil und dient der Förderung der Elternkompetenz sowie der Stärkung des innerfamiliären Zusammenhalts und der Familie im sozialen Umfeld. FuN spricht Familien unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Status an. Die starke Orientierung an konkreten Erfahrungen bietet insbesondere Familien mit Migrationshintergrund und anderen soziokulturellen Unterschieden die Chance, sich mit ihren eigenen Erfahrungen und deren Hintergründen an dem Programm zu beteiligen. Auch in Wohngebieten mit einem großen Anteil sozialbenachteiligter Familien eignet sich FuN als eine Form der Elternarbeit von Bildungseinrichtungen gut. FuN bietet aufeinander aufbauende Elemente: (1) FuN-Baby für Mütter mit Kleinkindern bis 1,5 Jahren, (2) FuN-Familie zur Stärkung von Erziehungs- und Mitwirkungskompetenzen und (3) FuN-Berufs- und Lebensplanung, ein Programm, das Eltern dabei unterstützt, ihre heranwachsenden Kinder bei der Berufswahl optimal zu begleiten und auch im familiären Alltag Ausbildungsreife zu fördern. Gleichzeitig werden Schlüsselqualifikationen der Jugendlichen und der Eltern gefördert, die im Berufsleben für beide relevant sind. Das Programm ist durch Frau Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Fachhochschule Köln, extern evaluiert. Die Ergebnisse sind in Tschöpe-Scheffler 2006 veröffentlicht.

Quellen:

<http://www.praepaed.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)
Brixius, B.; Koerner, S.; Piltman, B.: FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, 2006, S.137–160

Gutes Beispiel: Programme zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung der RAA („Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack in der Grundschule“)

„Rucksack in der Grundschule“ ist ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Primarbereich. Das Programm „Rucksack“ geht die Förderung von Kindern im Primarbereich mehrdimensional und systemisch an: Es berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie. Es hat ebenso das Bildungssystem „Schule“ und die in ihm Agierenden im Blick. Mütter, Lehrerinnen und Lehrer werden Partner für die Sprachförderung der Kinder.

Das Rucksackprogramm ...

- leistet durch das Stadtteilmütterkonzept einen Beitrag zur Integration der Mütter in die Schule und einen Beitrag zur Familienbildung,
- erweist sich als ein generell wirksames Instrument der Elternarbeit und der Familienbildung, unabhängig von der Herkunft und der Aufenthaltsdauer der Teilnehmerinnen in Deutschland,
- dient der Entwicklung von fördernden und unterstützenden familiären Strukturen für die heranwachsenden Kinder,
- erleichtert den Zugang zu Bildung vor allem der Mütter, die noch nicht lange in Deutschland leben oder bisher wenig Gelegenheit hatten, sich mit aktuellen schulischen und gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen,
- wirkt unterstützend für die Integration vor allem der nicht berufstätigen oder nur gering qualifiziert beschäftigten Mütter und
- unterstützt die Grundschul Kinder in ihrer Sprachentwicklung und fördert ein Weiterbildungsinteresse der Mütter zur Verbesserung ihrer deutschen Sprachkenntnisse.

Quellen:

Stadt Essen/RAA Büro für interkulturelle Bildung (Hrsg.): „Rucksack in der Grundschule“ – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2006/07. Essen, 2009, S.45ff. Weitere Informationen: <http://www.raa.de> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Gutes Beispiel: Vorlesepatinnen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme „Ohrenblicke – lass uns verreisen in die Welt der Sprache“ (RAA Oberhausen)

Die Idee: Mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren vom frühen Kontakt mit einer weiteren Sprache und Kultur. Dabei reicht es nicht, nur die Sprachen zu sprechen; es muss auch eine Verbindung zur Schriftkultur hinzutreten. Hier spielt das Vorlesen eine wichtige Rolle. An diesem Punkt setzt die Schulung zur mehrsprachigen Vorlesepatin an. Das Ziel ist, dass die ausgebildeten Vorlesepatinnen Kindern in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Bibliotheken, etc. ein Bilderbuch in zwei Sprachen vorlesen.

Die Konzeption: Die Qualifizierung der mehrsprachigen Vorlesepatinnen ist Teil des Projektes „Lesen erLeben“. Im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme „Ohrenblicke – lass uns verreisen in die Welt der Sprache“ beschäftigen sich die Frauen u. a. mit folgenden Fragestellungen:

- Wie lernen Kinder die Sprache, das Sprechen und das Lesen?
- Wie kann bei Kindern aus Migrationsfamilien das Interesse an Büchern geweckt werden?
- Wie werden Kinder zum Lesen motiviert?
- Wie gelingt es, gut und spannend vorzulesen und welche ergänzenden Requisiten setze ich ein?

Weitere Informationen: <http://raa.de/vorlesepatin-ohrenblicke.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

Im Artikel verwendete Literatur

Bernstein, B.: *Class, Codes and Control* (Volume 1). London, 1971

Blickenstorfer, R.: Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, 2009, S.69-87

Boethel, M.: *Diversity. School, Family, & Community Connections*. Southwest Educational Development Laboratory. Annual Synthesis. Austin, 2003

Online verfügbar:

<http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Boudon, R.: *Education, opportunity and social inequality*. New York, 1974

Brixius, B.; Koerner, S.; Piltman, B.: FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen, 2006, S.137-160

Carter, S.: *The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade*. 2006

Online verfügbar:

http://www.directionservice.org/cadre/pdf/The_impact_of_parent_family_involvement.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Cotton, K.; Wikelund, K. R.: *Parent Involvement in Education*. In: Cotton, K. (Hrsg.): *The Schooling Practices That Matter Most*. 2000

Online verfügbar:

http://educationnorthwest.org/webfm_send/567 (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Crozier, G.: *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Stoke on Trent, 2000

Elfert, M.; Rabkin, G. (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart, 2007

Elfert, M.; Rabkin, G.: Sprachförderung von Migrantenkindern. *Family Literacy in Hamburg*. In: Textor, M. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*, 2007
Online verfügbar:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Elfert, M.; Rabkin, G.: *Family Literacy*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, 2009, S.107-120

Gomolla, M.: *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, 2009, S.21-49

Gutman, L. M.; Midgley, C.: The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 2000, S.223-248

Helmke, A.; Schrader, F.-W.; Lehneis-Klepper, G.: Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 23 (1), 1991, S.1-22

Henderson, A. T.; Berla, N. (Hrsg.): *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, D.C., 1994

Kristen, C.; Dollmann, J.: *Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang*. In: Becker, B.; Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden, 2010, S.117-144

Leyendecker, B.: *Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern*. In: Bade, K. J.; Bommers, M.; Oltmer, J. (Hrsg.): *Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen*. IMIS-Beiträge, Heft 34/2008, S.91-102

Maaz, K.; Nagy, G.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifika und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-09*, 2010, S.153-182

MGFFI – Ministerium für Gesellschaft, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: *Nordrhein-Westfalen – Land der Integrationschancen. Aktionsplan Integration*. 2006

siehe auch: http://www.mgepa.nrw.de/presse/pressemitteilungen_mgffi/pm2006/pm060627a/index.php (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Montandon, C.: The role of the child in the parent-teacher relations. In: Smit, F.; van Esch, W.; Walberg, H. W. (Hrsg.): *Parental involvement in education*. Nijmegen, 1993, S.83-86

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009

Online verfügbar: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Materialien/bildungsbericht.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Rabkin, G.: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. Stuttgart, 2007

Rüesch, P.: Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinderen – eine Mehrebenenanalyse. Bern u. a., 1998

Sacher, W.: Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Forschungsbericht anstelle einer Abschiedsvorlesung. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 29), 2008

Schwaiger, M.; Neumann, U.: Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA, 2010

Online verfügbar: <http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/2010/UHH-Gutachten-zur-interkulturellen-Elternbeteiligung.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Shumow, L.; Lomax, R. G.: Parental efficacy: Predictor of parenting behaviour and adolescent outcomes. In: Parenting: Science and Practice, 2, 2002, S.127-150

Smith, D. J.; Tomlinson, S.: The school effect: A study of multi-racial comprehensives. London, 1989

Steckelberg, B.: Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, 2009, S.121-136

Tett, L.: Community Education, Lifelong Learning & Social Inclusion. Edinburgh, 2006

6.1.2 Die „KGS Am Domhof“ – Wege zu einer interkulturellen Schule

Annie Kawka-Wegmann (Primarbereich)

Eltern nehmen einen wesentlichen Stellenwert bei der Entwicklung und Leistungsfähigkeit ihrer Kinder ein¹. In Leistungssituationen sind nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und das Vorwissen entscheidend, sondern das Interesse, die Motivation und die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren. Schon frühzeitig werden die genannten Punkte durch familiäre Erfahrungen beeinflusst. Eine Verbesserung der vielfach negativen Bildungsbiografien bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert deshalb dringend eine Analyse dieser Voraussetzungen für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus².

Sprache als Barriere für Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern

Deutsche Sprachkenntnisse gelten als wichtigste Voraussetzung für den Integrationsprozess.

Die wichtigsten Voraussetzungen für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sind jedoch auch die Integrationserfahrungen, die eine Familie in Deutschland macht. Ein neues Zuhause zu gestalten, das gelingt am besten, wenn auch das „sprachliche Zuhause“ gewürdigt wird³. Wie aber erleben Eltern mit Migrationshintergrund ihr neues Zuhause? Sie erleben wenig soziale Akzeptanz ihrer Sprache. Die Erstsprache, in der emotionale Inhalte am besten erfasst werden, wird in der Regel nicht beachtet und die neue Sprache reicht für selbstbewusste, differenzierte Sprachkontakte und entsprechende Leistungen noch nicht aus. Die Kinder werden häufig auf prestigieniedrige Schulen verwiesen.

So sind nicht nur Faktoren wie ethnische Konzentration im Wohnviertel, Bildungsstand oder interethnische Kontakte für den Erwerb der Zweitsprache bedeutsam, sondern auch psychodynamisch relevante Faktoren wie Identität, Zugehörigkeit und eine Kontinuität in der Lebenszeit, die in enger Verbindung zur Erstsprache steht.

Ausgrenzungserfahrungen stellen folglich Barrieren für den Zugang zur Sprache des Aufenthaltslandes dar. Dies verweist auf soziale und emotionale Komponenten beim Spracherwerb, die durch Sprachkurse und Förderkurse allein nicht aufgelöst werden können.

Wege der Kooperation am Beispiel der „KGS Am Domhof“ in Bonn – Die Interkulturelle Öffnung einer Schule

Um positivere Integrationserfahrungen zu schaffen und um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Zuwanderungsfamilien zu verbessern, ist es für Schulen notwendig, ein schulisches Ethos oder Leitbild zu entwickeln, auf dessen Grundlage und Orientierung sie grundlegend interkulturell geöffnet und gestaltet werden kann. Schulen können so Orte interkultureller Erfahrungen werden. Sprachliche und kulturelle Vielfalt kann Normalität sein, Zwei- und Mehrsprachigkeit kann anerkannt und kompetenzorientiert gefördert werden.

Die „KGS Am Domhof“ in Bonn wurde im Jahre 2003 aus zwei Schulen zusammengelegt und musste sich innerhalb kürzester Zeit auf einen Anteil von über 50 % mehrsprachiger Kinder vorbereiten. Bei der Entwicklung eines neuen interkulturellen Handlungskonzeptes legte die Schule gleich zu Beginn ein Leitbild fest, um herauszustellen, wo sie steht und welchen Weg sie gehen wird. Bis heute ist sie diesem Leitbild und schulischem Ethos verpflichtet. Sie ist

- eine Schule des Kindes, für Kinder aller Nationen;
- eine Schule des Kindes, für Kinder aller Fähigkeiten;
- eine Schule lebendigen Glaubens, für Kinder aller Religionen in Gemeinschaft, Achtung und Verständigung.

Grundlagen des neuen interkulturell geprägten Leitbildes und Schulprogramms waren das Verfassungsgebot, die christlich-soziale Verantwortung, der soziale Frieden, die Chancengleichheit und Anerkennung für alle Kinder unabhängig von Herkunft und Glaube. Besonderes Unterrichtsziel im Rahmen des Leitbildes war von Anfang an das erfolgreiche Lernen für alle Kinder.

1 Vgl. Robbe (2009)

2 Vgl. Kapitel 6.1.1 von Marika Schwaiger

3 Vgl. Winter-Heider (2009)

Auf der Grundlage dieses Leitbildes konnte interkulturelle Kompetenz wachsen. Es konnten Voraussetzungen geschaffen werden, Bildungsprozesse im Sinne interkulturellen Lernens zu ermöglichen. So wurde für die heterogenen Klassen ein Curriculum selbstständigen Lernens entwickelt. Es wurden neue Lernumgebungen geschaffen und neue Lerninhalte wie Erstsprachen, die Islamkunde und Deutsch für Mütter aufgenommen.

Wie aber entwickelte das Kollegium interkulturelle Kompetenz?

Interkulturelle Kompetenz

In Kooperation mit der Forschungsstelle für interkulturelle Studien der Universität Köln⁴ hat sich das Kollegium der „KGS Am Domhof“ in Fortbildungs- und Trainingsprogrammen mit interkultureller Kompetenz auseinandergesetzt, eigene Sichtweisen und Werte reflektiert.

Interkulturelle Kompetenz wurde dabei als innere Haltung und Suche nach Gerechtigkeit im Bildungssystem und in der Gesellschaft, die man wollen und aushalten muss, erfahren. Sie wurde verstanden als Fähigkeit zum Dialog und zum Zuhören, ein Hinterfragen des bisher Gelernten und des bisherigen Wertesystems. Interkulturelle Kompetenz bedeutete dabei ein Verlernen, ein Reflektieren und möglicherweise eine Verunsicherung bisheriger Perspektiven. Selbstverständlichkeiten wie Begrüßungs- und Lebensformen wurden unselbstverständlich. Verlernen bedeutete auch Zurückhaltung, Offenheit und ein Bewusstsein über die eigene Macht in der Beziehung zu Minderheiten. So wurden kognitiv neue Räume eröffnet und neue Perspektiven eingenommen⁵ als Grundlage eines verantwortlichen, respektvollen Umgangs mit Kindern und Eltern.

Der Ausgangspunkt des interkulturellen Lernens blieb die Erkenntnis, dass der andere different ist. In dieser kulturellen Differenz bleiben aber Geschlecht und Klasse erhalten und berücksichtigt. Die Anerkennung sozialer und kultureller Zugehörigkeit mit gleichzeitiger Anerkennung individueller Identität wird als interkulturelle Professionalität erfahren. Es darf nicht der Eindruck entstehen, Kultur könne alle Differenzen und Identitäten aufheben. Interkulturelle Professionalität ist folglich eine Bewusstmachung eigenen Stereotypendenkens, eine Annäherung an die Perspektive des Gegenübers, eine Auseinandersetzung mit Alltagswelten der Familien mit Migrationshintergrund^{6,7}.

In der „KGS Am Domhof“ wird mittlerweile ein Dialog des Lebens gelebt. Nicht Fragen der Kultur oder Religion bestimmen das Miteinander, sondern das Teilen alltäglicher Sorgen, Freuden und Einstellungen. Die Beziehungsebene ist dabei ebenso wie das Einhalten eines gemeinsam beschlossenen dritten Weges von größter Bedeutung. Auch wenn die Meinungen unterschiedlich sind, so bleiben gute Beziehungen erhalten. Zudem gibt es nicht die Entscheidung für oder gegen etwas, sondern immer die Suche nach einem dritten Weg, die es jedem erlaubt, sein Gesicht zu wahren.

Das Wissen um die große Bedeutung der Erstsprache und Religion führte bei Eltern mit Migrationserfahrungen zudem zu Gleichberechtigung.

Die Bedeutung der Erstsprache

Immer noch herrscht die Überzeugung vor, dass Mehrsprachigkeit von der Nationalität und Normalität abweicht. Lebensweltliche Zweisprachigkeit passt nicht in die schulische und gesellschaftliche Sprachenordnung. Die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Eltern sind aber nicht nur kognitive Errungenschaften, die man außer Acht lassen kann, sondern Teile komplexer psychodynamischer Geschehen und Identitäten. Das Aufgenommensein, Verwurzeltheit in der Erstsprache ist unersetzlich. Mit dem Erlernen der Erstsprache werden verschiedene grundlegende Fähigkeiten erworben. Die Sprache wird als Ausdruck von Zuwendung und Bindung erlebt. Die Hinführung zur Sprache erfolgt in enger Abstimmung auf das Kind. So spielen beim Spracherwerb des Kindes affektive und kognitive Komponenten eine wichtige Rolle. Der Zugang zur Welt, zum Weltwissen erfolgt über die Eltern. Die Erstsprache wird zudem als eine grundsätzliche Strukturierung und als Voraussetzung für das Denken in abstrakten Strukturen verstanden⁸. So hat die Erstsprache eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung, für das Erlernen der Zweitsprache und für positive Integrationserfahrungen.

Die Anwendung einer anderen Sprache ist somit mehr als nur eine kognitive Erfahrung. Die Merkmale einer Sprache enthalten nämlich bestimmte Weltanschauungen, spiegeln Formen zu denken sowie die Art, zu Menschen in Beziehung zu treten⁹. Die Sprache erscheint als das widerstandsfähigste Element einer Kultur. Die Erfahrung, in einer Sprache nicht das Gewünschte ausdrücken zu können und andere nicht genau zu verstehen, aktualisiert Erfahrungen frühkindlicher Entwicklung.

4 http://www.fist.uni-koeln.de/content/index_ger.html (letzter Zugriff: 05.07.2011)

5 Vgl. Auernheimer (2002)

6 Vgl. Auernheimer (2002)

7 Vgl. auch Kapitel 4.4. von Viktoria Prinz-Wittner

8 Vgl. Butzkamm: in Winter-Heider (2009)

9 Vgl. Winter-Heider (2009)

Koordinierte Alphabetisierung (KOALA)

Seit 2003 werden aus oben genannten Gründen deshalb Schülerinnen und Schüler der „KGS Am Domhof“ zweisprachig – hier: deutsch-arabisch – alphabetisiert. Kinder, die ihre Erstsprache in Wort und Schrift gut beherrschen, erlernen die Zweitsprache Deutsch relativ gut und schnell. Diese Erkenntnis ist mittlerweile unstrittig und wird durch die nationale wie internationale Wissenschaft bestätigt. Und unsere bisherigen Erfahrungen belegen: Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung führt zur Verbesserung der Deutschkenntnisse und der Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Erstsprache der Kinder findet Beachtung, die Kinder entwickeln Selbstbewusstsein und Mut, sich sprachlich zu artikulieren.

Alle Kinder werden zudem angeregt, über Sprache als Medium zu reflektieren.

Die koordinierte Alphabetisierung setzt folglich bei den vorhandenen Sprachressourcen der Kinder an und verfolgt einen kompetenzorientierten Ansatz.

Kinder mit unterschiedlichen erstsprachlichen Kenntnissen profitieren voneinander.

Durch Koala wurde die Mehrsprachigkeit der Schüler erhalten und ausgebaut. Ein sorgfältig aufeinander abgestimmtes und die Eigenheiten beider Sprachen berücksichtigendes Konzept bildet die Grundlage. Seit zwei Jahren lernen deutsche Kinder auf Wunsch der Eltern nun umgekehrt sogar die arabische Sprache und Schrift.

Und die täglich gut besuchten Alphabetisierungs- und Deutschkurse integrieren selbst bildungsferne Mütter. Diese Integrationsbemühungen würden ohne Wertschätzung und soziale Beachtung der Muttersprache „Arabisch“ in der koordinierten Alphabetisierung so nicht stattfinden. Die gleich zu Schulbeginn erlebte Zugehörigkeit und Akzeptanz aber wird von den Müttern genutzt, um dann ohne Scham auch selbst die Sprache des Aufenthaltslandes zu erlernen und die Beziehung immer mehr mitgestalten zu können.

Die Bedeutung des Hörenlernens

Über drei Jahre (2006 bis 2009) hat die „KGS Am Domhof“ in Kooperation mit der Universität Köln und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW das Projekt „Hören und Zuhören als Voraussetzung für den Spracherwerb und die Sprachfähigkeit“ entwickelt und erprobt. Gerade die Konzentration auf die Zweitsprache erfordert Stille und Zuhören können, um die Lautströme schnell analysieren zu können und um Gelegenheit zu haben, nachzufragen. So ist das Hö-

ren – die Aufnahme von Sprache – zentrale Aufgabe auch für den Zweitspracherwerb.

„Das klägliche Niveau des Zuhörens, das man in den Bildungseinrichtungen antrifft, ist das Ergebnis einer Pädagogik, die die Spontaneität zum Mythos erhoben hat und jedem Kind einräumt, zu reden, wann und wie es will“¹⁰. Dem entgegen wird in der „KGS Am Domhof“ das Zuhören in den ersten beiden Schuljahren systematisch geübt und nicht einfach vorausgesetzt.

Das gegenseitige Zuhören ist zudem Voraussetzung für ein gutes Verhältnis zwischen Kindern, Eltern und schulischen Kräften, denn nicht nur für die Sprache und das Sprechen hat das Zuhören einen besonderen Stellenwert, sondern auch für die Verständigung im sozialen und interkulturellen Dialog. Bereit zu sein, zuzuhören, dem anderen Aufmerksamkeit zu schenken, in der anderen Welt Anregungen zu suchen, andere Sprachen, Traditionen und Religionen kennen zu lernen, nur so kann sich unsere geistige, emotionale und gesellschaftliche Welt weiter entwickeln.

So fühlen sich auch Eltern durch das Projekt sehr angesprochen und berichten auf Elternabenden, wie wenig ihnen Vorgesetzte zuhören oder wie sehr zu Hause am Tisch durcheinander geredet wird. Gleichzeitig lernen sie, dass elektronische Medien Sprachverhinderer sind und wie wichtig tägliche Gesprächs- und Geschichtenzeiten sowie Ruhezeiten für das Ohr sind.

¹⁰ Vgl. Torralba (2007)

FAZIT

Der familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes sowie die stetig steigende Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund machen die Bedeutung der Kooperation von Schule und Eltern deutlich. Die Barrieren der Kooperation zu überwinden und ein Verhältnis aufzubauen, das von Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, bedeutet für die Schule, sich auf einen Prozess der Veränderung einzulassen¹¹.

Die Basis einer erfolgreichen Zusammenarbeit liegt in einer veränderten inneren Haltung, die durch eine offene Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen wie interkultureller Öffnung, interkultureller Kompetenz, der Beachtung der Erstsprache, der Religion und der Bedeutung des Zuhörenlernens wachsen kann. All diese Elemente sollten sich daher nicht nur theoretisch in jedem Schulkonzept wiederfinden, sondern in Überzeugung und Verantwortung täglich angewandt werden. Das aktuelle Modellprojekt „Begabungsförderung in einer Interkulturellen Schule“ mit dem Schwerpunkt Chancengleichheit und Interkulturalität¹² ist hier als weiteres wegweisendes Beispiel der Schule zu betrachten.

Die „KGS Am Domhof“ erhielt 2007 in der Qualitätsanalyse im Bereich „Identifikation der Eltern mit der Schule“ die höchste Bewertung. Gleichzeitig zeigte sich eine Gymnasialquote, die um 71 % über dem Landesdurchschnitt und eine Übergangsquote zur Hauptschule, die um 80 % unter dem Landesdurchschnitt lag.

Gleichwohl bleibt das Bewusstsein darüber, dass es in den letzten Jahrzehnten Versäumnisse und Weigerungen gab, sich auf das Thema kultureller und ethnischer Differenz einzulassen, und dass Schulen immer noch monokulturell ausgerichtet sind. Dies bleibt für Schulen auch in den nächsten Jahren eine große Herausforderung.

Im Artikel verwendete Literatur

Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, 2002

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Bereich Interkulturelle Erziehung: Bestandsaufnahmebogen „Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld“: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Checkliste_interkult._Elternarbeit.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Robbe, I.: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule, Oldenbourg, 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Gemeinsam im Interesse der Kinder – Erziehungspartnerschaften von Elternhaus und Schule – ein Praxisbaustein“ (FörMig-Produkt). Berlin, 2009

Torralla, F.: Die Kunst des Zuhörens, C.H. Beck, 2007

Winter-Heider, C.E.: Mutterland Wort, Frankfurt am Main, 2009

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

¹¹ Vgl. Robbe (2009)

¹² Vgl. Kapitel 4.4 Viktoria Prinz-Wittner

7

Taten sagen mehr als **Worte**: Beispiele und Ideen

7.1 Die „Kautsky-Grundschule“ – Sprachbildung als Kern- und Querschnittsaufgabe

Doris Frickemeier

Die Kautsky-Grundschule hat von 2000 bis 2004 im FörMig-Programm mitgearbeitet. Sie gehörte zu den Schulen, die „Sprachförderung als Baustein Offener Ganztagsangebote“¹ erprobten.

Seit 2003, also mit Start des Ganztagsprogramms in NRW, ist die Schule offene Ganztagschule mit drei Ganztagsgruppen. Erfahrungen mit und konzeptionelle Überlegungen zur Sprachbildung gibt es von der Schule dokumentiert schon im Rahmen des GÖS-Programms².

Die Kautsky-Grundschule liegt im Dortmunder Stadtbezirk Scharnhorst, einem der Aktionsräume des Aktionsplans Soziale Stadt Dortmund. Die Arbeitslosenquote lag 2008 im statistischen Bezirk Scharnhorst-Ost, dem Einzugsgebiet der Schule, bei 23,2 %, weit höher also als die Quote für Dortmund mit insgesamt 14 %³. Im Schuljahr 2008/2009 kamen von den 267 Schülerinnen und Schülern der Kautsky-Grundschule 192, also 71 %, aus Zuwandererfamilien. Sie repräsentieren 20 verschiedene Sprachen: Deutsch, Russisch, Polnisch, Türkisch, Arabisch und Kurdisch sind – in dieser Reihenfolge – am häufigsten vertreten.

Seinen Niederschlag findet dieser Sachverhalt auch im Schulprogramm der Schule.

Sprachbildung – in den Dokumenten der Schule als „Sprachförderung“ geführt – wird als Kern- und Querschnittsaufgabe begriffen.

Bei der Evaluation einer schulischen Sprachfördergruppe mit HAVAS 5 im Rahmen von FörMig konnte die Gruppe die Mittelwerte um 6,6 Prozentpunkte steigern. Damit lag ihr Wert über dem der übrigen FörMig-Basis-einheiten.

Das lässt nach den Gelingensbedingungen der Sprachbildungsarbeit an der Kautsky-Grundschule fragen.

Auf fünf Feldern lassen sich **Gelingensbedingungen** markieren:

- Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit,

- Kooperation im Kollegium/zwischen Kollegium und Fachpersonal,
- Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten,
- Sprachbildungskonzept,
- Projektartiges und systematisches Arbeiten im Nachmittagsbereich.

Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit

Unter dem Stichwort „Integration“ heißt es im Schulprogramm der Kautsky-Grundschule⁴:

- „Alle Schülerinnen und Schüler unserer Schule sollen
- Kenntnisse über andere Kulturen erwerben,
 - Mehrsprachigkeit anstreben und ggf. vorhandene Mehrsprachigkeit ausbauen und vertiefen,
 - die deutsche Sprache in Wort und Schrift erlernen“.

Von den Lehrerinnen und Lehrern wird im Schulprogramm erwartet:

- „Lehrerfortbildung zur interkulturellen Sensibilisierung und Dialogfähigkeit,
- Einsatz eines schulinternen Sprachförderkonzepts für Deutsch als Zweitsprache“.

Als aktuelle Maßnahmen sieht das Schulprogramm einen ganzen Katalog vor:

- Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe im gesamten Schulalltag,
- regelmäßige Sprachförderung für alle nach einem schulinternen Sprachförderkonzept,
- Förderung der Mehrsprachigkeit durch herkunftssprachlichen Unterricht (Arabisch, Türkisch, Russisch),
- zusätzliche Förderangebote für Kinder mit Migrationsgeschichte (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht),
- Teilnahme am Dortmunder Modell (Uni-Do/Mercatorstiftung)⁵ zur Verbesserung der Übergangschancen auf weiterführende Schulen,

1 Im Rahmen von FörMig arbeiteten acht offene Ganztagschulen in Bochum, Dortmund und Herne in diesem Schwerpunkt.

2 GÖS = Gestaltung von Schule und Öffnung des Schullebens

3 Stadt Dortmund, Fachbereich Statistik (Hrsg.): Jahresbericht Bevölkerung. Dortmunder Statistik, 2008

4 Vgl. www.kautsky-grundschule.de/uintegration.htm (letzter Zugriff: 30.06.2011)

5 Vgl. www.raa-do.de/arbeitsbereiche/sprachfoerderung/foerderprojekte-sprachliche-kompetenz/ (letzter Zugriff: 30.06.11)

→ Einstellung von Kräften mit Migrationshintergrund,...

Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversifikation stellen einen Paradigmenwechsel dar, der sich natürlich nicht von jetzt auf gleich in der schulischen Praxis umsetzen lässt. Aber Projekte wie der „Blick über den Tellerrand“ auf andere Kulturen, Einsatz von mehrsprachigen Büchern in Bilderbuchprojekten, Bereicherung des Schullebens durch Feste aus den Religionen und Kulturen der Familien sind wichtige Bausteine. Ein Meilenstein war eine gemeinsame Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und weiteren pädagogischen Fachkräften im Ganzttag mit Gerlind Belke zum Generativen Schreiben und zur Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.

Kooperation zwischen Kollegium und Fachpersonal

Die Lehrerkonferenz hat eine Steuergruppe gebildet, deren Aufgabe es ist, die Sprachbildung fortlaufend zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Jede Jahrgangsstufe entsendet ein Mitglied in die Steuergruppe, die auch die Lernwerkstatt betreut – einen gemütlich und einladend eingerichteten Raum. Dort stehen für alle zugänglich Materialien zur Sprachbildung (Bilderbücher, Spiele etc., aber auch Fachliteratur) zur Verfügung. Zudem kann dort auch mit Schülergruppen gearbeitet werden.

Die Schulleiterin begleitet die Arbeit der Steuergruppe und stellt auf Leitungsebene in regelmäßigen Gesprächen mit der Ganztagskoordinatorin sicher, dass Probleme thematisiert und Projekte realisiert werden. Gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal im Ganzttag fanden statt. Neben „Generativem Schreiben“ (Gerlind Belke) umfassten sie u.a. „Deutsch in allen Fächern“.

Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Das Sprachbildungskonzept legt den Schwerpunkt auf die integrative Sprachbildung, ergänzt durch additive Angebote.

Der wichtigste Ort für Sprachbildung in der Schule ist der Unterricht in den Regelklassen. Mittels innerer Differenzierung und Teamteaching kann Individualisierung gelingen. Zusätzlich nutzt die Schule in der Schuleingangsphase ein klassen- und jahrgangsübergreifendes sog. „Förderband“, in dem in kleinen Gruppen jeweils bestimmte eng umgrenzte Lernfelder bearbeitet werden.

Ein wichtiges Bindeglied ist hier die Integrationskraft, die in diesen Strukturen arbeitet und die Schülerinnen und Schüler genau kennt. Sie ist wiederum die Hauptverantwortliche für die Spracharbeit im Nachmittagsbereich der Schule. Sie „wirbt“ bei den Schülerinnen und Schülern gezielt für die Teilnahme an den Sprachfördergruppen.

Vernetzung der Sprachförderung in der Schuleingangsphase

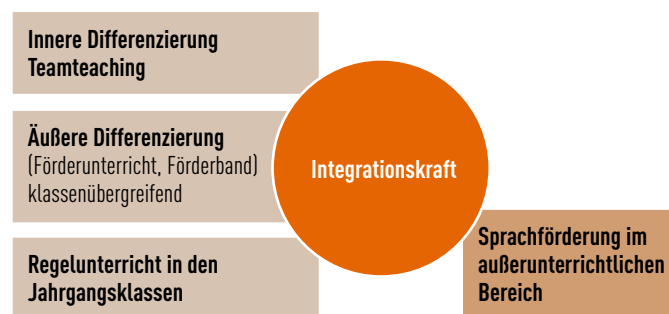


Abb. 2: Vernetzung der Sprachförderung in der Schuleingangsphase

Vernetzung der Sprachförderung

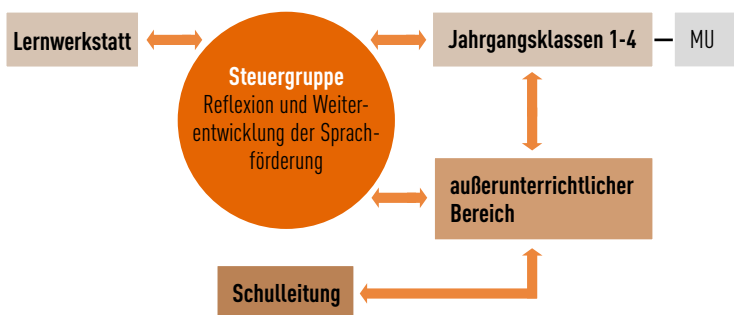


Abb. 1: Vernetzung der Sprachförderung

Das Sprachbildungskonzept

Das Sprachbildungskonzept der Kautsky-Grundschule lässt sich von den folgenden Leitbildern und Strategien leiten:

- Sprachlernen ist Aufgabe jeden Unterrichts.
- Er ist ausgerichtet an DaZ-Prinzipien.
- Das Sprachbildungskonzept enthält Leitlinien zur Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien. Z.B. empfiehlt die Schulleitung schon bei der Anmeldung der Schulanfänger zugewanderter Eltern, ihre Kinder für den außerunterrichtlichen Bereich anzumelden. Resultat ist, dass diese die zusätzliche Lernzeit in erfreulich großer Zahl, mit höherem Anteil als an der Schülerpopulation insgesamt, nutzen.

- Es werden Sprachstandserhebungen durchgeführt, deren Ergebnisse Grundlage für die individuelle Förderung sind.
Die Lehrerinnen wissen, welche Sprachen die Schülerinnen und Schüler sprechen und welches die Familiensprachen sind. Sprachstandserhebungen werden auch in der Erstsprache durchgeführt, wenn man sich davon Hilfe bei bestimmten Problemen verspricht.

Das DaZ-Konzept der Kautsky-Grundschule umfasst die Bereiche *Hören* und *Sprechen* sowie *mündlicher Sprachgebrauch*, *Schreiben* und *Lesen*.

Welche Lerngelegenheiten bieten dazu außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag?

Im Bereich *Hören* und *Sprechen* geht es um Phonologie und Prosodie⁶, die beide oft zu kurz kommen, weil sie für Kinder im Grundschulalter als erledigt gelten – zu Unrecht.

Für den *mündlichen Sprachgebrauch* bietet der Nachmittag ein weites Feld: Regeln aushandeln, Vereinbarungen treffen, Tischgespräche führen... Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter versuchen so weit wie möglich, Handlungen sprachlich zu begleiten.

Schreiben und *Lesen* ist in verschiedenen Angeboten im Ganztage verortet (s. u.).

oft so verzwickelt machen. Die Aufgaben sind spannend, und sie zu lösen macht Spaß, so dass die Kinder begeistert teilnehmen.

Es existiert eine Lesegruppe, in der vorgelesen wird, und in der die Kinder selbst vorlesen, wenn sie sich einen Text erarbeitet haben.

Dazu gibt es je eine Sprachfördergruppe für die Jahrgänge 1/2 und die Jahrgänge 3/4.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Beispiele aus der Sprachbildungsarbeit der Kautsky-Grundschule vorgestellt:

1) Projektorientierte, systematische Sprachförderung in der Sprachfördergruppe des ersten/zweiten Schuljahres: **„Die kleine Raupe Nimmersatt“**

Thema ist das Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle. Das Buch sollte zum „Pflichtvorleseprogramm“ eines jeden Kindes schon im Kindergartenalter oder sogar noch früher gehören. In der Schule kann es idealerweise für Zweitsprachler genutzt werden⁷.

- Den Inhalt, Essen und die Verwandlung der Raupe in einen wunderschönen Schmetterling, finden Kinder interessant. Die collagierten Bilder von Eric Carle sind von schöner Farbigkeit und klar in den Formen. Sie sind emotional ansprechend.
- Die Sprache ist rhythmisiert, die Sequenzen sind klar strukturiert und enthalten refrainartige Elemente.

Was kann sprachlich gelernt werden?

- Morphologie: Verben im Präteritum;
- Syntax: Inversion, Verneinung mit „nicht“;
- Lexikon: Wochentage, Zahlen, Lebensmittel, Fachwortschatz.

Der Fachwortschatz ist Teil des Weltwissens, das die Kinder in der Beschäftigung mit dem Buch erwerben, weshalb die Lehrerin den Kindern auch Sachbücher zum Thema Schmetterling anbot. Ein weiterer sachunterrichtlicher Aspekt ist das Thema Ernährung. Man unterscheidet anhand gekaufter Lebensmittel zwischen gesunden und ungesunden und stellt gemeinsam einen gesunden Obstsalat her. Bilder aus Prospekten von Discountern werden ausgeschnitten und sortiert aufgeklebt.

Weitere Methoden, die sich anbieten:

- Vielfältige Leseübungen beschäftigen die Gruppe (Wort-Bild-Zuordnung, Satzstreifen zu Bildern legen etc.),
- Arbeit mit Wortkarten z. B. zu Singular und Plural der Nomen inklusive der Artikel, differenzierte

⁷ Download in zahlreichen Sprachen verfügbar:

Abb. 3: Außerunterrichtliche Sprachförderangebote

Projektartiges und systematisches Arbeiten im Ganztage

Die außerunterrichtlichen Angebote im Bereich Deutsch sind vielfältig.

Es gibt einen Hörbuchclub, dessen Name Programm ist. Erweiterungsfähig ist das Angebot hier um herkunftsprachliche Lesungen, für die man Eltern gewinnen könnte.

In der Mathematik-AG geht es um fachsprachliches Vokabular und sprachliche Wendungen, die Sachaufgaben

⁶ Prosodie ist die Gesamtheit spezifischer sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität und und (Sprech-)Pausen.

Schreibaufgaben (Wörter schreiben, transponieren der Sätze ins Präsens, Erfinden einer Geschichte von einem ähnlich gefräßigen Tier wie der Raupe – ein Paralleltext kann entstehen).

Die Arbeit ist in großem Maße individualisiert, was in der kleinen Gruppe und materialgestützt gut möglich ist. Die Kinder werden begleitet von dem Lied zur kleinen Raupe von Ludger Edelkötter, das sie bald mitsingen. Die Musik hilft ihnen dabei, sich den Text einzuprägen und die Wörter korrekt zu artikulieren. Die kleine Raupe begleitet die Kinder als selbstgebastelte Figur. Malend und unter Verwendung der Collagetechnik Eric Carles entstehen zahlreiche Bilder mit und ohne Beschriftung oder Text, je nach Fähigkeiten. Am Ende des Projektes werden sie für jedes Kind in einem eigenen Buch zusammengefasst.

Leider nicht genutzt wurde der Buchtext in den Herkunftssprachen der Kinder.

2) Projektorientierte Mehrsprachförderung in einer Ganztags-AG: **Märchen von Weltruf in ausgewählten Sprachen der Welt**

So lautete der Titel eines „mehrsprachigen Eltern-Kind-Projektes zur Förderung der Erzählkultur“ im offenen Ganztags, geleitet von einer pädagogischen Fachkraft des Ganztags.

14 Kinder und ihre Eltern nahmen teil. Ihre Herkunftssprachen waren: Arabisch, Russisch, Berberisch, syrisches Kurdisch und verschiedene kurdische Dialekte Syriens, irakisches Kurdisch und Türkisch.

Die Gruppe erarbeitete sich vier verschiedene Märchen, die teilweise noch von den Erwachsenen in die jeweiligen Herkunftssprachen übersetzt wurden.

Schließlich präsentierte sie das Märchen vom Rumpelstilzchen in einer halbszenischen Aufführung – die Mütter hatten Kostüme hergestellt – einem begeisterten Publikum. Die Kinder sprachen ihre Rollen frei in Deutsch; brauchten sie Hilfen, lasen ihnen ihre Mütter den Märchentext in der jeweiligen Herkunftssprache vor. Sofort waren die Kinder wieder in der Lage fortzufahren. „Für die engagierten Eltern war es ein emotionsreicher Abend, da sie noch deutlicher das Gefühl hatten, in ihrer Muttersprache angenommen zu werden.“⁸ Ziel des Projektes war es, Sprechfreude, Hörverstehen und Sprachverstehen zu fördern und den Wortschatz in der Zielsprache Deutsch zu erweitern. Kinder und Eltern haben über die Beschäftigung mit den Märchen literarische Sprache kennengelernt und angewendet.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde gefördert, weil sie als Expertinnen und Experten für ihre Herkunftssprache ernst genommen wurden. Tatsächlich ist die Einbeziehung der Herkunftssprachen nicht nur motivierend für die Kinder, sondern auch ein Türöffner für die Eltern.

FAZIT

Damit integrative Sprachbildung gelingen kann, muss Sprache als Kern- und Querschnittsaufgabe im Schulprogramm verankert sein. Die Kautsky-Grundschule in Dortmund hat sich dieses zur Aufgabe gemacht. Neben integrierter Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer/Angebote und additiven Sprachfördermaßnahmen werden Projekte zur (Mehr-)Sprachförderung angeboten.

Projektorientierte systematische Sprachbildung ist in kleinen Gruppen im Ganztags sehr gut möglich und trägt in Ergänzung und als Teil der integrierten Sprachbildung zu deren Erfolg bei. Sie sollte, wie in den dargestellten Beispielen, handlungsorientiert sein und Lernen mit allen Sinnen ermöglichen.

Nur gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer und pädagogische Fachkräfte können solche Angebote durchführen. Auch weiterhin muss Qualifikation daher ein Schwerpunkt der Personalentwicklung sein.

Gerade der Ganztags bietet die Chance, mehrsprachige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Durch die Zusammenarbeit mit Eltern lassen sich die Potentiale in die Schule holen, über die Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachkräfte oft nicht verfügen.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Weiterführende Literatur- und Internetempfehlungen: siehe Service

8 Aus einem Projektbericht von Jamuna Kappel

7.2 „Ich geh Gartenstadt, Alter!“ – Sprachbildung an der HS Gartenstadtschule

Astrid Schaefer

Kennen Sie das auch? Ob im Klassenzimmer, in der Cafeteria oder auf dem Schulhof. Überall unterdrückt man den Drang zu korrigieren und Gespräche zu unterbrechen, nur um zu sagen: „Das heißt ‚größer als‘, nicht ‚größer wie‘“ oder „sag bitte ‚iss‘ das und nicht ‚ess‘ das“ oder „lass doch bitte das ALTER weg – ich nenne dich auch nicht ‚Knirps‘“, ...

Doch wir schaffen Abhilfe: **Sprachbildung im Ganzttag**

Eine große Hürde für viele Schülerinnen und Schüler, die vor dem Start in das Berufsleben stehen, sind teilweise immer noch nicht vorhandene, unzureichende oder fehlerhafte Deutschkenntnisse, ohne die sie nur schwer einen guten Stand in der Gesellschaft einnehmen können. Daher ist es wichtig, dass sich die Lerninhalte in der Schule auch an den Lernbereichen „Berufsorientierung“ und „Lebensplanung“ der Schülerinnen und Schüler sowie an praktischen Fragen der Lebens- und Berufswelt orientieren. Die Jugendlichen müssen auf das Leben nach dem Schulabschluss vorbereitet werden.

Das Konzept „**Sprachförderung¹ im Ganzttag**“ beschäftigt sich mit diesem Problem und findet Wege, den Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu der Sprache ihrer Gegenwart und Zukunft zu eröffnen. Schon in den Jahrgangsstufen 5/6 werden Potenzialanalysen angestellt und ein Förderkonzept für jede einzelne Schülerin und jeden Schüler entwickelt. Im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit können die Schulen die Ergänzungsstunden mit allen zu fördernden Fächern (nicht nur Deutsch) füllen, auf den Ganzttag verteilen und so flexible Stundenpläne schaffen.

Unterstützt wird die Gartenstadtschule von einem der „**SprachFörderCoaches**“ aus dem Kompetenzzentrum Krefeld, die vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund ausgebildet wurden und weiterhin mit aktuellem, wissenschaftlichen Forschungsstand begleitet werden². In allen Fachkonferenzen wird ein Bewusstsein für die deutsche Sprache

unter besonderer Berücksichtigung der Eigenarten einzelner Fachsprachen geschaffen.

Sehr wichtig ist ein **Sprachförderkonzept** für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, damit eine Chancengleichheit bei der Berufssuche gewährleistet wird. Deutsch muss als Zweitsprache auch vor der KMK³ bestehen können, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn am Gymnasium fortsetzen wollen.

Hier ist von besonderer Bedeutung, sich den **Erwerbsprozess der Zweitsprache** genau anzuschauen. Anders als beim Fremdsprachenerwerb ist der Erwerb der Zweitsprache nicht gesteuert. Während die Fremdsprache nur im Unterricht, und damit zeitlich begrenzt, erlernt wird, wird die Zweitsprache losgelöst vom schulischen Alltag erworben (in den Familien, Freundeskreisen, usw.). Der Zweitsprachenerwerb wird immer von den Lernvoraussetzungen des Einzelnen beeinflusst.

Des Weiteren kommt es im Lernverlauf einer Zweitsprache zu der sogenannten „**Lernersprache**“, in der Elemente der Erst- und Zweitsprache miteinander verknüpft werden oder auch Elemente eingebracht werden, die weder in der Erst- noch in der Zweitsprache vorhanden sind. Der Lernprozess durchläuft verschiedene Phasen, die auch schleifenförmig verlaufen können:

- **Scheinbare Ordnung:** Auswendig gelernte Elemente der Zweitsprache können fehlerfrei wiedergegeben werden.
- **Sprachliches Chaos:** Der Schüler überproduziert und übergeneralisiert, z. B.: „gingte“.
- **Stabilität und Ordnung:** Es geschieht die regelorientierte Anwendung der Sprache.

Um all die Probleme und verschiedenen Phasen des Zweitsprachenerwerbs erfolgreich durchlaufen zu können, stellt die Gartenstadtschule in Krefeld ihren Schülerinnen und Schülern verschiedene Fördermittel zur Verfügung.

¹ Da es sich hier um einen feststehenden Ausdruck handelt, der zeitlich vor der Begriffsbestimmung „Sprachbildung“ entstanden ist, wird er in diesem Kapitel weiterverwendet.

² Vgl. Kapitel 4.5 von Ulrike Platz

³ <http://www.kmk.org/> (letzter Zugriff: 05.07.2011)

Unser Gesamtkonzept:

Qualitätsoffensive Hauptschule Gartenschule				
Leistungsförderung durch ganzheitliche Sprachförderung bildet die Basis für ein nachhaltiges Gelingen in Unterricht, Projekten und Berufsorientierung gleichermaßen				
1) DaZ	2) FöMi	3) Sprachförderung in allen Fächern	4) Förderunterricht	5) Fördern in der Klasse
Eigenständiges Fach für Schülerinnen und Schüler mit geringen/wenigen Deutschkenntnissen. Ziel: Sprachzertifikat B1	Sprachliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	Etablierung einer allgemeinen Schulsprache , Verbindlichkeit von Operatoren in den einzelnen Angeboten, sprachliche Eigenarten der einzelnen Angebote bewusst machen, Fachtermini erklärbar machen	Angleichung der Leistungsniveaus einzelner Schülerinnen und Schüler ab Stufe 7, Verschmelzung der Inhalte und individuellen Fähigkeiten	Inhaltlich und sprachlich gezieltes Nacharbeiten einzelner Phänomene durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer
Zusammenarbeit der Fachkonferenzen				
(u. a. sprachliches) Corporate Identity				
Sprachstandsdiagnostik (C-Test, einschließlich der Evaluation)				

Abb. 1: Qualitätsoffensive Hauptschule

Zu 1) „DaZ“ (Deutsch als Zweitsprache)

Kennzeichen des DaZ-Unterrichtes:

- In den DaZ-Unterricht werden nur Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die sehr wenig oder gar kein Deutsch sprechen. Die Kinder und Jugendlichen kommen durch die Zuweisung der RAA⁴ Krefeld an die Schule, dadurch ist die Aufnahme völlig alters- und schulformunabhängig.
- DaZ ist ein stufenunabhängiges „Fach“.
- Die Zugehörigkeit zum DaZ-Unterricht hängt vom Sprachstand der Schülerin und des Schülers ab.

Das Hauptziel beim Spracherwerb ist die kommunikative Kompetenz. Das vorliegende Konzept stellt in den Mittelpunkt, dass der DaZ-Unterricht als eigenständiges Fach in den täglichen Unterrichtsablauf integriert ist (siehe Stundenplan).

Das Wechseln zwischen den DaZ-Förderkursen ist dabei elementar, d.h. dass jederzeit eine Durchlässigkeit in allen drei Gruppen gegeben ist. Nicht das Alter, sondern lediglich der Sprachstand des Einzelnen entschei-

det über die Zuordnung zu einer Gruppe. Alle DaZ-Kinder sind den altersentsprechenden Regelklassen in der Gartenstadtschule zugeordnet und nehmen bei den weichen⁵ Unterrichtsfächern am Klassenunterricht teil. Der Wechsel zu einer höheren oder auch niedrigeren DaZ-Fördergruppe wird in kurzen, regelmäßigen Abständen überprüft (s.u.), so dass die Lerngruppen flexibel sind. Damit soll die individuelle Lernleistung des Einzelnen gefördert werden.

Ziel von Kursdurchlässigkeit und intensivem Arbeiten am Sprachstand ist es, die Schülerinnen und Schüler in zwei oder weniger Jahren ins Niveau B1 des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) zu begleiten, damit sie entweder eine andere Schulform besuchen oder in das normale Unterrichtsgeschehen an der Gartenstadtschule entlassen werden können.

Am Ende des dritten Kurses, maximal nach zwei Jahren, legen die Schülerinnen und Schüler die Sprachprüfung B1 ab, um das Zertifikat „Deutsch für Jugendliche“ zu erhalten. Die Sprachprüfung wird in Zusammenarbeit mit dem Goetheinstitut in Düsseldorf durchgeführt.

4 Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien

5 Weiche Unterrichtsfächer: Kunst, Sport, Musik usw.

Die Gruppen

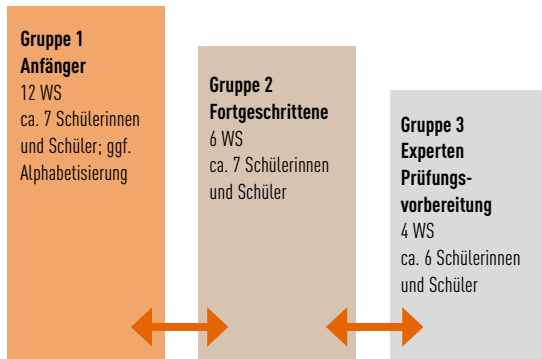


Abb. 2: Die Gruppen

Zu 2) „FöMi“ (Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund)

Die Sprachstandsdiagnostik ist für alle Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich Grundvoraussetzung. Der standardisierte C-Test für die Klassen 5 bis 7 ist ein sehr gutes Werkzeug, um ein stimmiges Leistungsbild innerhalb einer Klasse zu zeichnen. Für eine Einzeldiagnose kann der „Tulpenbeet-Test“ durchgeführt werden. Die oben benannte DaZ-Förderung deckt nur eine Säule der Sprachförderung ab.

Unter besonderer Berücksichtigung stehen aber auch Kinder mit Migrationshintergrund, die zwar in Deutschland geboren sind, Deutsch aber nicht als Muttersprache lernen und in ihren Familien oder Peer-Groups kein Deutsch sprechen. Das Integrationsproblem wird zunehmend dadurch erschwert, dass es beim Spracherwerb dieser Schülerinnen und Schüler oft zu Fossilierungen (Beispiel: „das einzigste“, „Ich hab’ bei Herr Meyer.“) innerhalb ihrer Sprechsprache kommt.

Ausgangspunkt der Sprachförderung ist ein sprachwissenschaftlich ausgerichteter Grammatikunterricht, der die Besonderheiten der deutschen Sprache hervorhebt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wenden z. B. oft bekannte Regeln an, erhalten aber dennoch keine richtigen Ergebnisse. Z. B. heißt es: „nach Deutschland“, „nach Frankreich“, „nach Finnland“, aber auch „in die Schweiz“, „in den Iran“, „in die Türkei“... Mit den Schülerinnen und Schülern werden Gesetzmäßigkeiten ermittelt und eingeübt.

Ziel muss es sein, die Schülerinnen und Schüler an eine von allen gesprochene und für alle gültige Schulsprache heranzuführen, die es ihnen ebenfalls ermöglicht, sich leichter in andere Kontexte wie Berufspraktika, Bewerbungen etc. einzugliedern.

Gemäß der Zielsetzung des Schulprogramms strebt die Gartenstadtschule Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler auch durch die Entwicklung sozialer Kompetenzen an. Die Förderung von sowohl sozialer als

auch sprachlicher Kompetenz leistet einen hohen Beitrag zur Integration der Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft.

Zusätzliche Ganztagsangebote verfolgen ebenfalls dieses Ziel:

- Patenschaften Stufen 5 und 9 (jahreszeitliches Basteln, Gesellschaftsspiele, Ausflüge, Stadtteilerkundung);
- Schülerlernhilfe Stufen 6 und 10 (Nachhilfe in den Hauptfächern, Hilfe bei Referaten, Vokabeln lernen);
- Orientalischer Tanz;
- AG Jungen;
- Kultur und Schule: Kresch-Theater (Schülerinnen und Schüler üben Theaterstücke unter professioneller Leitung ein);
- Karaoke im Jugendzentrum (Kooperation mit der evangelischen Gemeinde);
- AG Leselust.

Praktische Umsetzung der Sprachförderung im Ganztag

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	DaZ		Fö-Mi Stufe 9	Fö-Mi Stufe 10	DaZ
2					
3	DaZ/ Fö-Mi Stufe 8	DaZ	DaZ	DaZ	
4					
5	DaZ/ Fö-Mi Stufe 7	DaZ	DaZ/ Fö-Mi Stufe 5	DaZ	DaZ
6					
7	Mittagspause (Leseförderung in der Schüler-Bibliothek)				
8	Fö-Mi Stufe 6 + DaZ (praktisch, z. B. Kochen, Einkaufen...)		Fö-Mi Stufe 5/6 + AG Stufen 5-95 (Incl. DaZ)	Patenschaften Stufe 5 + 9/ Schülerlernhilfe Stufe 10 + 6	
9					

Abb. 3: Stundenplan der Gartenstadtschule in Krefeld

FAZIT

Damit integrative Sprachbildung gelingen kann, muss der DaZ-Unterricht und die Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind wichtige Fördermaßnahmen, die maßgeblich zum Erlernen der deutschen Sprache beitragen. Die feste Verankerung dieser Fördermaßnahmen im Stundenplan der Gartenstadtschule bietet den Schülerinnen und Schülern die Chance, ihren Spracherwerb kontinuierlich zu verbessern.

Kontakt: siehe Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Im Artikel verwendete Literatur:

Kopp, G.; Frölich, K.: Pingpong Neu Bd. 1-3 , Dein Deutschbuch, Huebner-Verlag, 2001

7.3 Ideenkisten

Sprache kann im Ganztage Regel geleitet, systematisch aufeinander aufbauend, integrativ, ganzheitlich und in sinnvollen Zusammenhängen angewendet und geübt werden.

Wir wollen Ihnen Mut machen, einfach zu beginnen, Feuer zu fangen und weiterzumachen, denn **„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie“ (Dewey)**. In diesem Sinne möchten wir Ihnen an dieser Stelle Beispiele zur Sprachbildung im Ganztage anbieten¹.

1. Kiste

Titel: Performative Spiele

2. Kiste:

Titel: Family Literacy am Beispiel von „FLY“ in Hamburg

3. Kiste:

Titel: DemeK (= Deutsch in mehrsprachigen Klassen) – ein Konzept

4. Kiste:

Titel: Schüler-Autor-Aktivprojekt

5. Kiste:

Titel: Sprache, Bewegung und Rhythmus!

6. Kiste

Titel: Interkulturelle Förderung und Mehrsprachförderung durch Begegnungen mit Märchen

7. Kiste:

Titel: Projekt „Träume leben – Migration als Chance“

8. Kiste:

Titel: Projektorientierte Sprachförderung „Sprache, Kunst und Kreativität!“

9. Kiste:

Titel: Sprachcamp als Projektwoche oder als Ferienangebot von Ganztage Schulen

10. Kiste:

Titel: Das Umweltmusical „Eisbär, Dr. Ping und die Freunde der Erde“

1. Kiste:

Performative Spiele

Idee:

Das Konzept „Performative Spiele“ ist im Rahmen eines Modellversuchs zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entwickelt worden und verbindet klassische Lehr- und Lernformen mit Bewegung und Handlung.

Mit „*performativ*“ sind Handlungen gemeint, mit denen ein Thema nicht nur *ausgeführt*, sondern zugleich auch körperlich wie sprachlich *aufgeführt* wird. (Sprachen-) Lernen wird hierin „*performativ*“ gestaltet, indem Lern- und Unterrichtsinhalte systematisch mit Bewegung und Handlung verbunden werden.

Die Besonderheit besteht darin, dass Lerninhalte spielerisch in Handlungskontexte übertragen werden und auf diese Weise unmittelbar im Unterricht Anwendung finden. Dadurch werden verschiedene Sinne in den Lernprozess einbezogen: Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur kognitiv gefordert, sondern auch emotional. So sollen nicht allein die sprachlichen, sondern auch die sozialen und interkulturellen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Wie ein Tänzer seinen Körper bewegt, so lernen Schülerinnen und Schüler in gruppendynamischen Prozessen Sprache, die nie losgelöst von Handlungskontexten zu betrachten ist, als Spiel zu begreifen und mit den Worten zu tanzen und zu jonglieren. Sie lernen dadurch ihre sprachlichen Hemmungen und Barrieren abzubauen, indem sie die Wörter biegen und beugen, fallen lassen, hochwerfen, wieder hinstellen, stampfen, mit ihnen tanzen. So wird eine Art Musik erzeugt, die nur funktioniert, wenn kooperiert und kommuniziert wird und wenn vor allem (Spiel-)Regeln eingehalten werden. Die Spiele müssen mit Ernsthaftigkeit und Struktur durchgeführt werden. Das Instrument im Kontext dieser Methode sind die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre Stimme, ihr Körper, ihre Gedanken und Gefühle. So wird Sprache, so werden Worte, Sätze und Texte dargestellt, aus dem Papier herausgelöst und zum Leben erweckt.

Sprachenlernen findet unbewusst statt. Auf diese Weise können Barrieren, die Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund häufig erleben, auf spielerische, angstfreie und vertrauensvolle Art abgebaut werden.

¹ „Good-Practice-Beispiele für Handlungsformen der Elternmitwirkung an Ganztage Schulen“ vgl. Kapitel 6.1.1 von Marika Schwaiger; eine Auswahl weiterer Ideen finden Sie im Kapitel 8.2 Stichwort „Ideenkisten“

Diese Form des Lernens durch „Performative Spiele“ ist in erster Linie auf die Verbindung von Sprache und Lerninhalten mit positiven Gefühlen ausgerichtet, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Erfolgserlebnisse und positive Spracherfahrungen in der Gruppe und vor Zuschauern der eigenen Klasse stärken das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler und wirken sich positiv im Hinblick auf ihr Selbstkonzept und ihre Lernmotivation aus. „Performative Spiele“ können sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit schaffen, Herz, Hirn, Auge und Ohr freizubekommen, um sich Sprache spielerisch zu erobern.

„Performative Spiele“ lassen sich in der Ganztagschule flexibel einsetzen. So können auf „lustvolle“ Weise sprachliche und soziale Lehr- und Lernprozesse erweitert, das Klassen- und Gruppenklima verbessert und der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden. Durch die Aneignung dieser Methode können Lehrkräfte und das pädagogische Personal im Ganztage das methodisch-didaktische Repertoire ausbauen und einen anderen Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern herstellen, der zu unvorhergesehenen Lerneffekten bei den Schülerinnen und Schülern, vor allem mit Migrationshintergrund, führen kann.

Weitere Informationen:

<mailto:sobat@uni-bremen.de>

sobat@uni-bremen.de

http://de.wikipedia.org/wiki/Performative_Spiele (letzter Zugriff: 30.06.11)

Sobat, F.; Cantone, K.F.: Das ‚Reflexionsraster‘ als Evaluationinstrument für Performative Spiele in: Klinger, T.; Schwippert K.; Leiblein, B.: Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG, Waxmann, 2008

2. Kiste: Family Literacy am Beispiel von „FLY“ in Hamburg

Idee:

„Family Literacy“ ist ein aus den USA stammender generationenübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern.

Das Hamburger Projekt FLY war Teil des BLK-Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und richtete sich an Kinder und ihre Eltern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Es startete im Schuljahr 2004/05 und wurde an acht Standorten durchgeführt. Im Rahmen der europäischen Lernpartnerschaft QualiFLY

(Quality in Family Literacy) fand ein Erfahrungsaustausch der Hamburger Kolleginnen und Kollegen mit Projektleiterinnen und Projektleitern aus anderen Ländern statt. FLY basiert auf einem Drei-Säulen-Modell:

1. Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern),
2. Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht und
3. gemeinsame außerschulische Aktivitäten.

Im Rahmen des FLY-Projekts wurden z. B. folgende Methoden angewandt:

Arbeit mit „Story-Telling-Bags“, Eltern als Autorinnen und Autoren von mehrsprachigen Minibüchern, Sprachförderkoffer für Eltern, Einrichtung einer „Elternwerkstatt“/eines Family-Literacy-Raumes in der Schule u.v.m..

Weitere Informationen:

Elfert, M.; Rabkin, G.: Family Literacy. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, 2009, S.107-120

Elfert, M.; Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 2007

Elfert, M.; Rabkin, G.: Sprachförderung von Migrantenkindern. Family Literacy in Hamburg. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, 2007, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

Rabkin, G.: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. Stuttgart, 2007

FLY: <http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Fly/index.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

<http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Fly/index.html>

QualiFLY: <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/> (letzter Zugriff: 30.06.11)

<http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html>

Dr. Gabriele Rabkin, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg; gabriele.rabkin@li-hamburg.de

<http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html>

Maren Elfert, UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg; m.elfert@unesco.org

3. Kiste: DemeK (= Deutsch in mehrsprachigen Klassen) – ein Konzept

Idee:

Das Projekt „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule“ (DemeK) wird in Köln an Schulen umgesetzt und begleitet. Es zielt auf eine Verbesserung der Qualität des gesamten Lernens und ist ein wichtiger Baustein für ein erfolgreiches Lehren und Lernen in mehrsprachigen Schulen, in interkulturellen Schulen. Das sprachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen/Gruppen erfordert einen eigenständigen didaktischen Ansatz, der Elemente von Deutsch als Muttersprache, als Zweit- und Fremdsprache miteinander verbindet. Die Generative Textproduktion ist deshalb der rote Faden für das gesamte sprachliche Lernen.

Nach dem Prinzip des „Generativen Schreibens“ nutzt „DemeK“ (mündliche, schriftliche) Texte als Vorbild und als Maske für korrekte Sprachproduktion. Dabei wird der Sprachaufbau der Kinder individuell und progressiv begleitet.

Voraussetzung, um „DemeK“ umsetzen zu können, ist eine Fortbildung mit anschließender Umsetzungsbegleitung für alle in der Ganztagschule tätigen Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogischen Fachkräfte. „DemeK“ arbeitet mit einheitlichen Farben, Begrifflichkeiten und aufeinander abgestimmten Methoden. Somit wird „DemeK“ Teil des Schulkonzeptes und Aufgabe des gesamten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebots.

Weitere Informationen:

Rosella Benati,
Bezirksregierung Köln, Abteilung Migration
rosella.benati@brk.nrw.de
www.bezreg-koeln.nrw.de

4. Kiste: Schüler-Autor-Aktivprojekt

Projekt des Geest-Verlags für Schulen im Rahmen von Literaturreferaten und Facharbeiten im Bereich Sekundarstufe I und II mit multinationalem Charakter

Idee:

In Zusammenarbeit mit einem Verlag besteht für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ein entsprechendes Werk einer Autorin bzw. eines Autors oder auch ihr bzw. sein Gesamtwerk und ihre bzw. seine Biographie zu erarbeiten und vorzustellen. Zudem können sich Schülerinnen und Schüler direkt mit der jeweiligen Autorin oder dem jeweiligen Autor in Verbindung setzen, um sie oder ihn beispielsweise über inhaltliche Bedeutungen des Werks zu befragen. Eine solche Lite-

raturbearbeitung kann auch als Gesamtprojekt in der Ganztagschule des Sekundarstufenbereichs I geplant werden. In diesem Fall stellt eine ganze Gruppe Werke von Autorinnen und Autoren des Verlages vor. Die Ergebnisse können zudem als Internetpräsentation auch für andere Leserinnen und Leser zur Informationsquelle werden. Darüber hinaus können Autorinnen und Autoren zu Gesprächen und Lesungen direkt in die Schule kommen.

Das regionale Spektrum des Literaturangebots reicht flächendeckend über die ganze Bundesrepublik, inhaltlich über alle Gattungen der Literatur (von Kinderbuchautorinnen und -autoren bis hin zu Lyrikerinnen und Lyrikern). Gerade für Schulen mit einem größeren Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern ist das Projekt von besonderem Interesse, da zahlreiche Autorinnen und Autoren aus Russland, der Ukraine, der Türkei und anderen Ländern im Programm des Verlags vertreten sind.

Weitere Informationen:

www.geest-verlag.de (letzter Zugriff: 30.06.11)

5. Kiste: Sprache, Bewegung und Rhythmus!

Möglichkeiten einer ganzheitlichen Sprachbildung durch Bewegung, Klang, Reim und Rhythmus im Alltag der offenen Ganztagschule

Idee:

Aktuelle neurobiologische Studien zu kindlicher Sprachentwicklung belegen einen positiven Effekt für den Lernprozess, wenn der Spracherwerb von Handlungen begleitet bzw. mit Handlungen verknüpft ist. Kinder lernen eine erste und auch eine zweite Sprache besonders erfolgreich, wenn sie sich in die Laute und in das Betonungsmuster einer Sprache einhören und gleichzeitig das Gesagte in Bewegung umsetzen. Diese Synergieeffekte können für die Sprachentwicklung aller Kinder genutzt werden. Körperliche und/oder musikalische Bewegungen unterstützen die Wahrnehmung und die Artikulation sprachlicher Laute zudem entscheidend.

Das Konzept „bewegte Sprachförderung“ macht Vorschläge zu praxiserprobten Sprechkanons, Klatschspielen, Abzählreimen, Spielen mit Silben, Liedern und Tänzen, in denen Körperbewegungen sprachlich begleitet werden.

Diese Angebote können flexibel oder auch aufeinander aufbauend in der Ganztagschule eingesetzt werden, so dass Spiel und Sprachbildung miteinander gut und sinn(en)voll verbunden werden.

Insgesamt unterstützt das oben genannte Konzept insbesondere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, beim aktiven Spracherwerb.

Weitere Informationen:

Hering, W.: Kinderleichte Kanons. Ökoptopia, 2001

Trio Kunterbunt: Lieder zum Turnen und zum Toben. Buch und CD. Meyer&Meyer Sport, 2007

Fuchs, M.; Röber C.: Wo ist der Floh? Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule. CD und Begleitheft. Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Zimmer, R.: Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Herder Verlag, 4. Auflage, 2010

Günther, B.; Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Beltz Pädagogik, 2007

http://www.dji.de/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Kontakt:

Ingrid Clausmeyer (Universität Osnabrück): ingrid.clausmeyer@gmx.de

**6. Kiste:
Interkulturelle Förderung und
Mehrsprachförderung durch Begegnungen
mit Märchen**

Idee:

„Kolobok – Schulkinder spielen Märchen aus ihren Heimatländern“ stellt den Auftakt eines breit angelegten Modellprojekts dar. Die multikulturelle Zusammensetzung von Grund- und Hauptschulklassen wird hierbei für einen projektorientierten, interkulturellen Unterricht genutzt, in dem die Kinder nach dem Prinzip der „language awareness“ voneinander lernen. Das heißt: Sie werden für die eigene und fremde Sprache und Kultur sensibilisiert.

Außerdem ist mit diesem Projekt die Einbeziehung der Eltern intendiert, die im Rahmen der Unterrichts- und Angebotsvorbereitung und -durchführung als „native speaker“ wesentliche Hilfestellungen für die Lehr- und Fachkräfte bei den Vorbereitungen zur Auseinandersetzung mit den fremdsprachigen Texten leisten können. Eltern werden somit als „Fachleute“ integriert. Mit dem Unterrichtsprojekt „Kolobok“ werden besonders Spätaussiedlerfamilien in Deutschland angesprochen.

Weitere Informationen:

<http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/grundschule/foerderung/kolobok> (letzter Zugriff: 30.06.11)

**7. Kiste:
Projekt „Träume leben – Migration als
Chance“**

Idee:

Gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums in Hamburg realisierte Saeed Dastmalchian 2009 das Projekt „Träume leben – Migration als Chance“. Hierbei wurden 15 erfolgreiche Hamburger Persönlichkeiten mit Migrationshintergrund an ihrem Arbeitsplatz interviewt und portraitiert. In dem Buch „Träume leben“, das im Oktober 2009 erschienen ist, werden die Ergebnisse der Projektarbeit präsentiert.

„Träume leben“ möchte Mut machen, für seine Visionen einzustehen, unbeirrt den eigenen Weg zu gehen und an eine Gesellschaft zu glauben, in der sich jeder Mensch unabhängig von seiner Herkunft entfalten kann.

Förderbereiche:

Interviewtechniken an der Ganztagschule des Sekundarstufenbereichs I, Kompetenzen in den Bereichen Recherche, Interviewtechniken, Textproduktion und -bearbeitung

Weitere Informationen:

<http://www.dastmalchian.de/Projekte.html> (letzter Zugriff: 30.06.11)

**8. Kiste:
Projektorientierte Sprachförderung
„Sprache, Kunst und Kreativität!“**

Idee:

In dem Projekt „Sprache durch Kunst“ werden Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und Kulturen aus allen weiterführenden Schulen angeleitet, durch Museumsbesuche mit Kunst in Kontakt zu treten und Prozesse der Wahrnehmung, Verarbeitung und Deutung von Kunst zu versprachlichen. Diese Form der Sprachbildung bietet sich als Projekt in gebundenen Ganztagschulen an.

Zentrale Punkte sind dabei die Museumsbesuche selbst und das Gespräch über die Kunstwerke, das gemeinsam mit Lehr- und pädagogischen Fachkräften in den Schulen vor- und nachbereitet wird. Es werden alle sprachlichen Kompetenzbereiche – Schreiben, Hören, Lesen und Sprechen – in dem Projekt berücksichtigt. Dabei sollen auch die Herkunftskulturen und -sprachen einbezogen werden. Die Herkunftskulturen sollen als die Wahrnehmung und Deutung von Kunst beeinflussende Faktoren berücksichtigt werden. Die Förderung der Ausdrucksfähigkeit in den Herkunftssprachen soll dadurch erfolgen, dass die Schülerinnen und Schüler u.a. Museumsführungen vorbereiten, die dann beispielsweise in den jeweiligen Herkunftssprachen stattfinden.

Weitere Informationen (Literatur/Links) und Kontaktmöglichkeit:

Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2008

Benholz, C.: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Soest, 2004

Bertscheit, R.: Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Mülheim an der Ruhr, 2011

Biener, B.: Konstruktivistische Lerntheorie und ihre Anwendung im Museum. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell. No. 70, 2004

Fast, K.: Handbuch museumspädagogischer Ansätze. Opladen, 1995

Kniffka, G. (2008²): Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum Einblicke in die Ferienschule der Universität zu Köln: 54-75. In: Ballis, A.; Spinner, K. H. (Hrsg.): Sommerschule Sommerkurse Summer Learning Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Hohengehren, 2008

Meyermann, P.: Sprachenlernen mit Kunst? Zur Begegnung von Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell. No.70, 2004

Rottmann, K.: Sprachen lernen im Museum. Ein neues Arbeitsgebiet für Museen, in: Kunz-Ott, H. (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München, 2005

Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW: http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/front_content.php (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Kulturelle Bildung Schulministerium NRW: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Kulturelle_Bildung/index.html (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Kontakt:

Dr. Andrea Schäfer (Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Universität Duisburg-Essen) andrea.schaefer@uni-due.de

9. Kiste: Sprachcamp als Projektwoche oder als Ferienangebot von Ganztagschulen

Idee:

Adaptiert aus den USA sollen „Sprachcamps“ dazu dienen, dem Rückschritt in den sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache (Englisch) entgegen zu wirken, der dort häufig bei sogenannten „Minderheitenkindern“ (u. a. spanischer Familiensprache) während der langen Sommerferien festzustellen ist.

In Deutschland wurde das erste Sprachcamp 2004 in Bremen durchgeführt; inzwischen wurde dieser Förderansatz in verschiedenen Bundesländern (beispielsweise in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen) ebenfalls gewählt.

Sprachcamps bieten sich als eine auf bestimmte Zeit angelegte, projektorientierte und ganzheitliche Sprachbildung an. Sie können in den Ferien angeboten werden oder auch als Projektwoche in Ganztagschulen stattfinden.

Es hat sich bewährt, Sprachcamps unter ein bestimmtes Thema zu stellen, an dem dann speziell ausgewählte Stolpersteine der deutschen Sprache geübt, Begegnungen mit Mehrsprachigkeit thematisiert usw. werden können.

Bei der Planung und Durchführung wirken unterschiedliche Professionen mit. So können im Laufe des Tages Lehrerinnen und Lehrer oder pädagogische Fachkräfte besondere „Sprachfutterstunden“, Theaterarbeit oder Freizeitangebote anbieten. Besonders effektiv ist ein Sprachcamp, wenn alle pädagogischen Fachkräfte sprachliches Hintergrundwissen mitbringen, sich auf Übungsschwerpunkte und -regeln verständigen und diese auf ihre Art und Weise üben.

Sprachbildung findet so durchgängig am ganzen Tag statt, führt zur Sprachreflexion und wird ganzheitlich und in sinnvollen Zusammenhängen geübt.

Eine feste Tagesstruktur, die schnell für die Kinder/Jugendlichen zur Routine wird, erleichtert das Zusammenwirken, so dass die Konzentration auf die Inhalte erfolgen kann.

Weitere Informationen:

Neumann, U.; Chudnova, N.; Laackmann K.; von Räden, M.: Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007 Universität Hamburg, unter: [www2.erzwiss.uni-hamburg.de/.../Hamburger %20Sprachcamp %202007 %20Konzept.pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/.../Hamburger%20Sprachcamp%202007%20Konzept.pdf)

Kontakt:

viktoria.prinz-wittner@gmx.de
(DVD „Piraten-Sprachcamp“ Dortmund-Eving 2010 erhältlich)

10. Kiste:

Das Umweltmusical „Eisbär, Dr. Ping und die Freunde der Erde“

Idee:

Die Idee zu dieser Aktion entstand durch die Arbeit in der Ganztagschule.

Musikalisch, künstlerisch und in der Sprachförderung engagierte Kolleginnen und Kollegen beschlossen, mit den Kindern zusammen ein Stück zu gestalten.

Dieses sollte umweltpolitisch aufklären und so das Verhalten der Kinder positiv beeinflussen. Die Projektarbeit sollte die Kinder begeistern, Lebensfreude wecken und ihre Kreativität herausfordern.

Eine Besonderheit liegt darin, die Sprachförderung, die herkömmlich im additiven oder integrativen Unterricht implementiert war, auch auf der künstlerischen Ebene einzubeziehen.

Weitere Informationen:

<http://www.schule-ernst-henning-strasse.hamburg.de/index.php/article/detail/4714> (letzter Zugriff: 30.06.11)

8

Service

8.1 Begrifflichkeiten

„Sprachbildung“ umfasst die gesamte sprachliche Bildung aller Kinder – mit und ohne Migrationshintergrund. Sie versteht sich als durchgängiges Prinzip, das durch die ganze Lern- und Lebensbiographie des Kindes und durch alle Fächer hindurch erfolgen sollte. Sprachbildung ist damit auch Querschnittsaufgabe aller außerunterrichtlichen Angebote im Ganztag.

Der Begriff „Sprachförderung“ wird oftmals defizitorientiert definiert und verknüpft vielfach die Vorstellung von additiven Fördermaßnahmen, nicht aber die Assoziation einer die Bildungsbereiche insgesamt durchdringenden Perspektive, was Ziel der Sprachbildung ist. „Sprachförderung“ versteht sich seit dem Modellprogramm FörMig aus den Jahren 2004 bis 2009 als spezielle Form der Sprachbildung, die didaktisch-methodisch gesehen sowohl integriert als auch additiv stattfinden kann.

Der Begriff „Ganzttag“ bezieht sich auf den ganzen Schultag – unabhängig vom offenen oder gebundenen Ganzttag – und ist *nicht additiv* zum Unterricht am Vormittag zu verstehen.

Um Verständnisschwierigkeiten oder -verwirrungen im Bereich der Ganztagsbegriffe vorzubeugen, verweisen wir auf das Schulgesetz und den Grundlagenerlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 23.12.2010, dort insbesondere auf die Ziffern 1.1 -1.3 [BASS 12 – 63 Nr. 2 – Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I – RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23. 12. 2010 (ABl. NRW. 1/11S. 38)]:

„1. Grundlagen

1.1 In Nordrhein-Westfalen gibt es gebundene Ganztagschulen – diese auch als erweiterte gebundene Ganztagschulen – (§ 9 SchulG Absatz 1 SchulG – BASS 1 – 1), offene Ganztagschulen (§ 9 Absatz 3 SchulG) und außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote (§ 9 Absatz 2 SchulG).

1.2 Gebundene Ganztagschulen, offene Ganztagschulen und außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote unterscheiden sich in Bezug auf Teilnahmepflichten und -möglichkeiten wie folgt:

- In einer gebundenen Ganztagschule (§ 9 Absatz 1 SchulG) nehmen alle Schülerinnen und Schüler der Schule an den Ganztagsangeboten teil. Mit Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die gebundene Ganztagschule wird die regelmäßige Teilnahme an den Ganztagsangeboten dieser Schule für sie in dem in Nummer 5.1 beschriebenen Zeitrahmen verpflichtend.
- In einer offenen Ganztagschule im Primarbereich (§ 9 Absatz 3 SchulG) nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule an den außerunterrichtlichen Angeboten teil. Die Anmeldung bindet für die Dauer eines Schuljahres und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen und täglichen Teilnahme an diesen Angeboten.
- Zu den außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangeboten (§ 9 Absatz 2 SchulG) gehören im Primarbereich die „Schule von acht bis eins“, „Dreizehn Plus“ und „Silentien“, in der Sekundarstufe I die „pädagogische Übermittagsbetreuung und weitere Ganztags- und Betreuungsangebote“. An diesen Angeboten nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule teil. Eine regelmäßige und tägliche Teilnahme ist nicht erforderlich.

1.3 Eine zentrale Grundlage ist die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern. Sie soll fortgeführt und weiter intensiviert werden. Die Beteiligung von gewinnorientierten Trägern und kommerziellen Nachhilfeinstituten ist unzulässig (§ 55 SchulG).“

8.2 Weiterführende Literatur und Links

Stichwort: Selbstevaluation einer sprachbildenden Ganztagsschule

Coelho, E.: Teaching and learning in multicultural schools. An integrated approach, 1998

Gmolla, M.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz; Münster, 2005

Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Universität Münster: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien – internationale Erfahrungen. Heft 9, Münster, 2005

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): „Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht“ (FörMig-Produkt). Berlin, 2009

Homepage „Kinderwelten“ Berlin (**Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung** in Kindertageseinrichtungen) www.kinderwelten.net (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Homepage **QUIMS**-Programm Zürich: www.quims.ch (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Bereich Interkulturelle Erziehung: Bestandsaufnahmebogen „**Elemente aktivierender Elternarbeit** in Schulen mit multikulturellem Umfeld“ http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Checkliste_interkult.Elternarbeit.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

IQES online ist eine Internetplattform im Bereich **Schul-evaluation und Schulentwicklung**. Sie widmet sich der Unterstützung und Förderung der Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. Die Plattform richtet sich gleichermaßen an Schulleitungen, Qualitätsbeauftragte und Schulbehörden wie an Lehrpersonen, Qualitätsgruppen und Unterrichtsteams. <http://www.iqesonline.net/> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Netzwerkkonzept IRiS (Information und Rat in der Schulen) siehe Heft 3 „Besonderer erzieherischer För-

derbedarf und Offene Ganztagsschule“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S. 45 ff.

http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/quigs_heft3.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Tipps zur Einbindung von „Mitspielern im Ganztag“ und zur **Kooperation** mit Externen siehe Heft 7 „Kulturelle Bildung im Ganztag“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S.78-79

http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/GanzTag_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Heft 8 „**Sozialraumorientierung** macht Schule“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“

http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/ISA-0113_GanzTag_8_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Heft 18 „**Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagsschulen**“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“

http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag_Heft_18.pdf

Kooperationen mit Partnern siehe Heft 12 „Der Ganztag in der Sekundarstufe I“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S.38-45

http://www.ganztag-nrw.de/movies/GanzTag_%2012_2009%20Web.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Stichwort: Verantwortlich sein: Jedem Tätigen eine Sprachbrille!

Zertifizierungskurs Interkulturelle Kompetenz (RAA)

Der Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz“ zielt darauf ab, interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Erzieherinnen und Erzieher sowie Fachkräfte

in Kindertagesstätten und Einrichtungen der Bildungsarbeit zu erhöhen. Das Konzept lässt sich auch auf andere Berufsfelder übertragen und wurde u. a. bereits für Lehrkräfte und Beraterinnen und Berater in der Berufsorientierung umgesetzt. Der Kurs besteht aus verschiedenen Bausteinen:

(1) Interkulturelle Sensibilisierung, (2) Ausländerrecht und Migration, (3) Sprache, Sprachentwicklung, Förderung von Mehrsprachigkeit, (4) Arbeit mit Eltern, (5) Organisationsentwicklung, (6) Religion in der Migration, (7) Kommunikation und Konfliktbearbeitung, (8) Antirassistische interkulturelle Ansätze in der Kita. Der Zertifikatskurs wurde in seiner Wirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzaufbau und die Nützlichkeit für die eigene Berufspraxis bzw. Organisation durch die Fachhochschule Düsseldorf wissenschaftlich evaluiert (s. Fischer et al. 2005).

Quellen:

RAA (Hrsg.) (2005). RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.
Fischer, V.; Springer, M.; Zacharak I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Schwalbach/Ts; 2005

Die **Programmbegleitende Buchreihe FörMig Edition** präsentiert den nationalen und internationalen Stand der Forschung sowie praktische Entwicklungen im Themenfeld der Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltdb/edition/index.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Zu den **Aufgaben der RAA** zählt die Beratung und Begleitung von Lehr- und Fachkräften an Essener Grund- und Förderschulen sowie Schulen der Sekundarstufen I und II zu den thematischen Schwerpunkten: Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache), Aktivierende Elternbildung,...
http://essen.de/de/Rathaus/Aemter/Ordner_0513/RAA/Dienststelle/Zusammenarbeit_mit_Schulen.html (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Die Weiterentwicklung der RAA NRW zum „**Netzwerk Integration durch Bildung**“, das sich zum Ziel setzt, das vorhandene strategische und konzeptionelle Wissen zu bündeln und zumindest bereits landesweit sicht- und nutzbar zu machen, verdeutlicht die Bestrebungen der RAA, die genannten Prinzipien umzusetzen und weitere professionelle Schritte in diese Richtung zu gehen: Der Produktkatalog des Netzwerkes bietet derzeit 14 verschiedene Angebote, die vier verschiedenen altersgruppenspezifischen „Schienen“ zugeordnet sind. Abbildung und Beschreibung siehe
http://www.raa.de/fileadmin/dateien/netzwerk-IdB/pdf/RAA_Flyer_Netzwerk.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Aufbaubildungsgang „Sprachförderung für Erzieherinnen und Erzieher“ siehe www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Aufbaubildungsgang_Sprachfoerderung/index.html (letzter Zugriff: 07.07.2011)

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Aufbaubildungsgang_Sprachfoerderung/index.html (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Aufbaubildungsgang „Sprachförderung“ am Berufskolleg Hattingen siehe http://online.bk-h.de/index.php?option=com_content&view=article&id=27:aufbaubildungsgang-sprachfoerderung-&catid=13&Itemid=45 (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Umfangreiche **Literatur- und Linklisten** sind zu jedem in Kapitel 4.4. erläuterten Fortbildungsbaustein zu finden: http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/front_content.php?idart=190 (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Stichwort: „Sprachdiagnose und die naturwissenschaftliche Sprachbildung in der offenen Ganztagschule“

Analyse sprachlicher Kompetenzen – Diagnoseinstrumente (FörMig)
<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/index.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Bainski, C.; Krüger-Potratz, M.: Handbuch Sprachförderung. Essen, 2008

Bartnitzky, H.; Speck-Hamdan, A.: Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 120. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 2005

Bartnitzky, H.: Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsbeispiele. Planungsmodelle. 4. Auflage. Berlin, 2006

Engin, H.; Müller-Boehm, E.; Steinmüller, U. u. a.: Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster. Minimalgrammatik. Berlin, 2004

Hempel, M. (Hrsg.): Lernwege der Kinder. Projektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler, 1999

Grell, M.; Heitmann, M.; Müller-Krätzschmar, M. u. a.: Sprachförderung mit naturwissenschaftlichen Experimenten zum Thema Wasser im Elementar- und Primarbereich. Hamburg, 2008

Kaiser, A. (Hrsg.): Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Band 3. 3. Auflage. Baltmannsweiler, 2003

Klipper, H. ; Müller, F.: Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für guten Unterricht. 2. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin, 2003

Luck-Haller, E.: Forscher und Forscherin werden. Naturwissenschaftliches Experimentieren mit Kindern in der Grundschule. Bonn, 2006

Mecheril, P.; Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 2008

Meier, R.; Unglaube, H.; Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt am Main, 1997

Rauterberg, M.; Scholz, G. (Hrsg.): Die Dinge haben einen Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler, 2004

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): LdS Lerndokumentation Sprache – Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase“ (FörMig-Produkt). Berlin, 2009, <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lds.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Das große Buch der Experimente. Über 200 spannende Versuche, die klüger machen. Berlin, Saarbrücken, 2004

Stichwort: Sprachbildende Hausaufgaben und Lernzeiten – ein Kapitel voller Anregungen

Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K.; Röhner, C.: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, April 2010, S. 7-17.

Bainski, C.; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen, 2008

Beese, M.; Gürsoy, E.: „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ – ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In: Hornberg, S.; Sasse, A., Valtin, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin, 2011 (im Druck)

Benholz, C.; Iordanidou, C.: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 2004

Benholz, C.; Lipkowski, E.: Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. In: Deutsch lernen, H. 1, 1999, S. 3-6.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (NRW) (Hrsg.): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. unveränd. Nachdruck, Frechen, 2002

Gallin, P.; Ruf, U.: Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze. 1998

Göbell, K.; Vieluf, S.; Hesse, H.-G.: Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. Zeitschrift für Pädagogik; Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, April 2010, S.101-123.

Hußmann, S.: Umgangssprache – Fachsprache. In: Leuders, Timo (Hg.): Mathematik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin, 2010, S.60-75.

Kuntze, S.; Prediger, S.: Ich schreibe, also denk' ich – Über Mathematik schreiben. In: Praxis der Mathematik in der Schule, H. 5, 2005, S.1-6

Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn, 2010

Simsek, Ç. S.: Third Language Acquisition. Münster, 2006

Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber, 2009

Witzmann, C.: Wortlisten und Lesehilfen. Konzepte und Materialien zur Sprachförderung. In: Mathematik lehren. H. 152, 2009 S.11-17

Bezirksregierung Münster: Sprachförderung Mathematik 5/6 und 7/8 (Materialien zur Sprachförderung im Mathematikunterricht und in den naturwissenschaftlichen Fächern für die Klassen 5 bis 8): http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/themen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/index.html (letzter Zugriff: 07.07.2011)

ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (Materialien zu sprachsensiblen Unterricht und Konzepten und Herkunftssprachen): <http://www.uni-due.de/prodazwww.uni-due.de/prodaz> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

PIK AS: Kooperationsprojekt zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts an Grundschulen <http://www.pikas.tu-dortmund.de/material-pik/ausgleichende-foerderung/index.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Stichwort: Ideenkisten

Weitere Praxisprojekte:

Kulturnachmittage an der Paul-Gerhardt-Schule in Werl

Heft 7 „Kulturelle Bildung im Ganztag“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S.28 ff.

http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/Ganz-Tag_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Kulturelle Projekte zur Integration

Heft 7 „Kulturelle Bildung im Ganztag“ aus der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“, S.76 ff.

http://www.ganztag-nrw.de/upload/pdf/material/Ganz-Tag_7_2008_kptl.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Leseförderung in der Ganztagschule – Tipps zum Warum? und wie?

<http://www.ganztagsschulen.bayern.de/userfiles/Newsletter-Lesefoerderung.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg): Brücken zur Lesekultur zwischen Unterricht, Freizeit und Familie – Ein Praxisbaustein zur familienorientierten Schriftsprachförderung (FörMig-Produkt). Berlin, 2009

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Bruecke.pdf> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

Literacy: Erzählwerkstatt ein beispiel für FörMig Bremen

<http://www.erzaehlwerkstatt.de/material.html> (letzter Zugriff: 07.07.2011)

8.3 Autorinnen- und Autorenverzeichnis

3.1. Empirische Befunde über Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung in offenen Ganztagschulen	Dr. Hans Haenisch Lehrbeauftragter an der Universität Wuppertal <i>haenisch@uni-wuppertal.de</i>
3.2. Beim Wort genommen! – Chancen integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen	Christiane Bainski Leiterin der Hauptstelle RAA Telefon: 0201/832 83 09 <i>bainski.hauptstelle@raa.de</i>
4.1. Qualitätsmerkmale integrativer Sprachbildung in Ganztagschulen? – Antworten	Heidi Scheinhardt-Stettner Regionale Koordinatorin im Modellprogramm FörMig NRW, Gesamtschullehrerin und Mitarbeiterin des Referates zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte/RAA der Stadt Duisburg, <i>h.scheinhardt@t-online.de</i>
4.2. Selbst ein Wörtchen mitreden: Selbstevaluation einer sprachbildenden Ganztagschule	Viktoria Prinz-Wittner Grundschullehrerin, Koordinatorin in FörMig – Transfer, Mitarbeiterin Serviceagentur „Ganztägig lernen“ <i>viktoria.prinz-wittner@gmx.de</i> <i>viktoria.prinz-wittner@isa-muenster.de</i>
4.3. Stichwort „Netzwerkbildung“ für eine gelingende Sprachbildung am Beispiel der Gesamtschule Walsum	Dr. Silke Krämer Biologie und Chemielehrerin, Didaktische Leiterin an der Gesamtschule Walsum <i>torsilk@aol.com</i>
4.4. Verantwortlich sein: Jedem Tätigen eine Sprachbrille!	s. Kapitel 4.2
4.5. „SprachFörderCoaches“ – wortwörtlich	Ulrike Platz abgeordnete Gesamtschuldirektorin jetzt: Institut für Schulentwicklungsforschung <i>platz@ifs.tu-dortmund.de</i>
5.1.1. Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der offenen Ganztagschule	Sabine Sterkenburgh Rektorin der GGS Lohberg in Dinslaken, Mitarbeit im AK Sprachförderung im Ganztage innerhalb des BLK Programms FÖRMIG <i>ggs-lohberg@t-online.de</i>
5.1.2 Die Bedeutung sprachdiagnostischer Instrumente für die Sprachbildung in der Ganztagschule der Sekundarstufe I	siehe Kapitel 4.1 und Jagoda Köditz Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen <i>jagoda.koeditz@msw.nrw.de</i>
5.2. „Scaffolding“ – in einfachen Worten	Vasili Bachtsevanidis, M.A. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, Trainer für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen (Deutsch als Zweitsprache) und Lehrbuchautor <i>v.bach@uni-koeln.de</i>

<p>5.3.1. Tradierte Hausaufgaben und Lernzeiten zur Sprachbildung nutzen</p>	<p>Herbert Boßhammer Pädagogischer Mitarbeiter der Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ <i>herbert.bosshammer@isa-muenster.de</i> Birgit Schröder Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ <i>birgit.schroeder@isa-muenster.de</i></p>
<p>5.3.2 Sprachbildende (Haus-)Aufgaben in Lernzeiten – ein Kapitel voller Anregungen</p>	<p>Dr. Claudia Benholz Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Projektleitung „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ <i>claudia.benholz@uni-due.de</i> Erkan Gürsoy Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ <i>erkan.guersoy@uni-due.de</i> Gülsah Mavruk Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ <i>guelsah.mavruk@uni-due.de</i></p>
<p>6.1.1 Qualitätsmerkmale und Beispiele gelungener Elternbeteiligung zugunsten der Sprachbildung an Ganztagschulen in NRW</p>	<p>Marika Schwaiger, M.A. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (epb) Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Projektkoordinatorin des „Interkulturellen Schülerseminars“, Lehrbeauftragte für Deutsch als Zweitsprache an der Ganztagschule St. Pauli <i>marika.schwaiger@uni-hamburg.de</i></p>
<p>6.1.2 Die „KGS Am Domhof“ – Wege zu einer interkulturellen Schule</p>	<p>Annie Kawka-Wegmann Rektorin „KGS Am Domhof“ <i>kawka837@hotmail.com</i> http://www.kgs-am-domhof.de (letzter Zugriff: 30.06.11)</p>
<p>7.1. Die „Kautsky-Grundschule“ – Sprachbildung als Kern- und Querschnittsaufgabe</p>	<p>Doris Frickemeier Grundschullehrerin, Mitarbeiterin der RAA Dortmund <i>dfrickemeier@stadtdo.de</i></p>
<p>7.2. „Ich geh Gartenstadt, Alter!“ – Sprachbildung an der HS Gartenstadtschule</p>	<p>Astrid Schaefer Schulleiterin HS Gartenstadtschule <i>sekretariat@gartenstadtschule.net</i> www.gartenstadtschule.net (letzter Zugriff: 30.06.11)</p>

9

Sie haben das letzte **Wort!**

Diese Broschüre hat *Sprachbildung beim Wort genommen* und Chancen, die Ganztagschule für die Sprachbildung und somit für Bildungs- und Integrationsprozesse bietet, erläutert.

Wir wünschen uns für alle Schülerinnen und Schüler, dass Sie mit uns gemeinsam die Sprachbildung beim **Wort** nehmen, denn nur durch Sie und Ihr Handeln wird das **Wort** „Sprachbildung“ tatsächlich zum Leben erweckt!





Bisher erschienen:

<p>2005 - Heft 1</p> <p>Stephan Maykus Ganztagsschule und Jugendhilfe Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen</p> <p>Die Offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2005 - Heft 2</p> <p>»Niemand weiß, was ich um die Ohren habe...« Förderkonzepte von Schule und Jugendhilfe – zwei Blickwinkel auf den Fall Tim</p> <p>Die Offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2005 - Heft 3</p> <p>Besonderer erzieherischer Förderbedarf und Offene Ganztagsschule Positionsbestimmungen und Beispiele guter Praxis</p> <p>Die Offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2007 - Heft 4</p> <p>QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2007 - Heft 5</p> <p>Sigrid A. Bathke, Norbert Reichel u.a. Kinderschutz macht Schule Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagsschule</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>
<p>2007 - Heft 6</p> <p>Sabine Wegener u.a. Praxis kommunaler Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen Trägerübergreifende Qualitätsdialoge zur Weiterentwicklung der offenen Ganztagsschule</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2008 - Heft 7</p> <p>Georg Fischer, Peter Treudt u.a. Kulturelle Bildung im Ganztage</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2008 - Heft 8</p> <p>Manfred Grimm, Ulrich Deinert Sozialraumorientierung macht Schule</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2008 - Heft 9</p> <p>Sigrid A. Bathke u.a. Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2008 - Heft 10</p> <p>Hans Haenisch Qualitätszirkel in der Erkundung</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>
<p>2009 - Heft 11</p> <p>Hans Haenisch Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2009 - Heft 12</p> <p>Kirsten Althoff u. a. Der Ganztage in der Sekundarstufe I Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztage der Sekundarstufe I</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2009 - Heft 13</p> <p>Herbert Bolzhammer, Birgit Schröder Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2010 - Heft 14</p> <p>Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hg.) Kooperation im Ganztage Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur QIGS</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2010 - Heft 16</p> <p>Karin Altgeld, Elke Katharina Klauy, Sybille Stöbe-Blossey, Frank Wecker Verhaltensauffälligkeiten erkennen – beurteilen – handeln Die Hemer Materialien für die Offene Ganztagsschule</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>
<p>2011 - Heft 17</p> <p>Kirsten Althoff (Hg.) Die Mittagszeit in der Sekundarstufe I Grundlagen, Gestaltungsformen und Beispiele aus der Praxis</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2010 - Heft 18</p> <p>Matthias Bartscher, Herbert Bolzhammer, Gabriela Kreter, Birgit Schröder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagsschulen</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2011 - Heft 19</p> <p>Hans Haenisch Gebundene Ganztagsschule – Ansätze zur Gestaltung Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagesrhythmen und -gymnasien</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2011 - Heft 20</p> <p>Anke Hein, Viktoria Prinz-Wittner Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>	<p>2011 - Heft 21</p> <p>Eva Adelt, Dirk Fliegenbaum, Susanne Rinke Bewegen im Ganztage Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage</p> <p>Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>ISSN 2191-4133</p>

erscheint in **KÜRZE**

Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2011 · Heft 20

Herausgeber der Reihe:

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur "Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen"
Friesenring 32/34 · 48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

gefördert vom:

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



GEFÖRDERT VOM



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

IDEEN FÜR MEHR!
ganztätig lernen.

ISSN 2191-4133