

Christine Kreuzer

Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

1 Einleitung

Im März 2003 setzte der Landtag Rheinland-Pfalz eine Enquete-Kommission »Zukunft der Arbeit – Schaffung und Erhalt von Arbeit und Arbeitsplätzen in Rheinland-Pfalz im neuen Jahrhundert« ein.¹ Erster Schwerpunkt der Arbeit, zu dem mittlerweile ein Zwischenbericht vorgelegt und Anträge der Fraktionen vorgelegt wurden,² war die Befassung mit der Ausbildungsplatzsituation in Rheinland-Pfalz. Im Rahmen der Sitzungen und Anhörung wurde wieder deutlich, wie wichtig es ist, dass die ausbildungsfähigen und –willigen Jugendlichen auch über eine ausreichende Sprachkompetenz verfügen.³ Der Erwerb der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für die politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Integration. Die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung, Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung, wie es etwa auch in Art. II-14 des Entwurfs eines Vertrags über eine Verfassung für Europa⁴ enthalten ist, setzt voraus, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, das Bildungsangebot anzunehmen und ihm zu folgen. Sprachkompetenz und insbesondere Kenntnisse der deutschen Sprache sollten so früh als möglich erworben und gefördert werden.

Im Schuljahr 2001/2002 hatten rund 11% der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit⁵ Hinzu kommen Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien, eingebürgerte Kinder und Kinder aus binationalen Familien, so dass von einem wesentlich höheren Anteil von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgegangen werden muss. Die PISA-Studie⁶ zeigt für die in Deutschland aufwachsenden 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dass ihre ungünstigeren Lernstände in engem Zusammenhang zu ihren sprachlichen Kompetenzen, insbesondere zur Lesekompetenz stehen. Es zeigte sich u.a., dass in Deutschland etwa 23% die-

1 LT-Drs. 14/1980

2 Drs. 14/2880 (Zwischenbericht); Berufsausbildung und Ausbildungsplatzsituation in Rheinland-Pfalz (Antrag der Fraktionen der SPD und FDP, Drs. 14/2891); Zukunft der Arbeit: Zukunft für Ausbildung (Antrag der Fraktion der CDU, Drs. 14/2819); Mit neuen Schwerpunkten Ausbildungschancen verbessern – Ausbildungsplätze für alle (Antrag der Fraktion von Bündnis 90/Die Grünen, Drs. 14/2894).

3 Informationen zur Enquete-Kommission sind abrufbar unter: <http://www.landtag.rheinland-pfalz.de/Landtag/Gremien/Kommissionen/K-Enquete14-2.asp>; Vgl. zur Ausbildungssituation ausländischer Jugendlicher etwa auch BMBF (Hrsg.), Berufsbildungsbericht 2003, Berlin 2003, Teil II.2., vgl. auch http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil2/kap_2/teil2_2_1_2.htm.

4 Vom Europäischen Konvent im Konsensverfahren angenommen am 13. Juni und 10. Juli 2003, dem Präsidenten des Europäischen Rates in Rom überreicht am 18. Juli 2003; zu finden unter http://europa.eu.int/futurum/constitution/index_de.htm. Das Recht auf Bildung findet sich ferner etwa in § 1 HessSchulG vom 2.8.2002.

5 Vgl. den von der KMK am 24.5.2002 angenommen Bericht zum Thema »Zuwanderung«, zu finden unter <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>, S. 2, sowie Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000, Bonn, Oktober 2002.

6 Programme for International Student Assessment. Die nationale Erweiterung der Stichproben umfasste zusätzlich ca. 1.290 Schulen bzw. 36.120 Schülerinnen und Schüler, vgl. Baumert, J. u.a. (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002.

ser Jugendlichen über ein Leseverständnis verfügen, das noch auf Grundschulniveau liegt⁷. Die Leistungen von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund blieben in allen Untersuchungsbereichen hinter den Leistungen derer zurück, deren Elternteile in Deutschland geboren wurden. Kinder ausländischer Herkunft weisen kurz vor der Einschulung einen Sprachstand auf, der 50% unter dem Durchschnitt liegt. Fast 50% überschreiten im Lesen nicht die elementarste Kompetenzstufe I, obwohl 70% die deutsche Schule absolviert haben. Bundesweit besuchen nur 3,9% der ausländischen Jugendlichen ein Gymnasium, ihr Anteil an Sonderschulen hingegen liegt bei 14,9%. Mehr als die Hälfte der rund 950.000 Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft⁸ beendet die Schule ohne oder nur mit Hauptschulabschluss. 16,7% machen gar keinen Abschluss. Ein Drittel der ausländischen Schulabgänger bleibt ohne Berufsausbildung.⁹ Darüber hinaus wirken sich sprachliche Defizite in Sachfächern kumulativ aus, so dass Jugendliche mit unzureichender Lesekompetenz in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind.¹⁰ In diesem Zusammenhang sollte allerdings auch erwähnt werden, dass zunehmend deutsche Kinder, sofern kein logopädischer Förderbedarf vorliegt, Sprachanreize benötigen. In Berlin ergab etwa die Untersuchung »Bärenstark« an 145 Schulen, dass zwei Drittel der Kinder, die im vorletzten Sommer in Berliner Innenstadtbezirken eingeschult wurden, nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten.¹¹ Es wurde ermittelt, dass fast 90% der Migrantenkinder eine Unterstützung benötigten, bei 60% sei sogar eine besonders intensive Sprachförderung erforderlich. Der Anteil der Sprachförderungsbedürftigkeit der deutschen Kinder lag bei 13%.

Die Kultusministerkonferenz benannte daher in ihrer Sitzung vom 23. und 24. Mai 2002 in Eisenach in ihrer Reaktion auf die PISA-Studie die bessere Förderung von Kindern und Jugendlichen anderer Herkunftssprachen als eines der zentralen Handlungsfelder:

»Die Bildungsfunktion des vorschulischen Bereiches soll gestärkt werden. Vorrangiges Ziel ist es dabei, soziale Benachteiligungen, vor allem durch gezielte Sprachförderung, frühzeitig auszugleichen.

- 7 Vgl. zu PISA ausführlich die Beiträge in RdJB 2 (2003): *Schavan, A.*, PISA und die Folgen (S. 147 ff.); *Baumert, J./Füssel, H.-P./Richter, I.*, Schulaufsicht nach PISA – eine Kontroverse (S. 151 ff.); *Tenorth, H.-E.*, Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche (S. 156 ff.); *Behnenburg, B.*, Bleibt Schulwesen Ländersache? Gesetzgebungskompetenzen bei der Definition nationaler Bildungsstandards und bei Schulleistungstests, (S. 165 ff.); *Wissmann, H.*, Rechtsgrundlage und Zustimmungsbedürftigkeit bei schulischen Kompetenztests – Zu den Fragen von Eingriff und Gesetzesvorbehalt (S. 179 ff.); *Lange, H.*, PISA und kein Ende: Was bedeuten Untersuchungen für die Schulverwaltung? (S. 193 ff.); *Daschner, P./Vieluf, U.*, PISA im pädagogischen Verwendungszusammenhang (S. 211 ff.); *Weitz, M.*, PISA unter datenschutzrechtlichen Aspekten (S. 226 ff.); *Weiß, M./Preuschoff, C.*, Sind mehr Privatschulen die Antwort auf PISA? (S. 231 ff.); *Rux, J.*, PISA und das GATS als Katalysator für die weitere Privatisierung des Bildungswesens (S. 239 ff.); *Richter, I./Füssel, H.P.*, System-, Leistungs- und Politikvergleiche in der Bildungsforschung (S. 252 ff.); *Richter, I.*, Nach dem Schock – über die Verarbeitung von PISA in jüngsten bildungspolitischen Publikationen (S. 256 ff.); *Reichmuth, S.*, Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen. (S. 262 ff.); zu PISA und Fragen der Sprachförderung auch *Kreuzer, Ch.*, PISA und Fragen der Sprachförderung, ZAR 2002, S. 362 ff.
- 8 In Deutschland liegt der Anteil derjenigen Schüler, deren Muttersprache nicht deutsch ist, etwa bei 9,5%; vgl. zu anderen Staaten etwa die Übersicht in IWD v. 23.5.2002, Nr. 21, S. 4, 5; so liegt der Anteil ausländischer Schüler in Frankreich etwa bei 5,8%, in Finnland liegt er demgegenüber bei nur 1,1%.
- 9 In Rheinland-Pfalz besuchen knapp 36.000 ausländische Kinder und Jugendliche allgemein bildende Schulen; dies entspricht einem Anteil von 7,5%. 46% besuchen Grundschulen, 23% Hauptschulen. Auf Gymnasien gehen rund 9% (in Baden-Württemberg sind dies 7,7%), 8% sind Realschüler und rund 6% werden an Sonderschulen unterrichtet. Die höchsten Ausländeranteile unter den Schülerinnen und Schülern gibt es mit 26,6% in Ludwigshafen; in Mainz liegt der Anteil bei 19% und in Frankenthal bei 14,2%.
- 10 So auch der Bericht der KMK »Zuwanderung« S. 3.
- 11 TAZ 6.6.2002. Bei Kindern nichtdeutscher Herkunft waren es sogar 90%, obwohl 97% aller Kinder eine Kindertagesstätte oder zumindest die Vorschule besucht hatten.

Zu diesem Zweck erhalten Diagnosefähigkeit und Sprachförderung einen besonderen Stellenwert in der Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher sollen die Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule stärken. Eltern mit Migrationshintergrund sollen in die Sprachförderung ihrer Kinder aktiv einbezogen werden.

In den Grundschulen zielen die Maßnahmen vor allem auf eine optimale Nutzung der Lehrzeiten. (...) Für Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse beabsichtigen zahlreiche Länder den Ausbau oder die Einrichtung spezieller Fördergruppen. (...)

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund soll die sprachliche Förderung auch in der **Sekundarstufe I** fortgeführt werden. Zahlreiche Projekte zielen darauf, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren und den Übergang bildungsbenachteiligter Schüler in die Berufs- und Arbeitswelt zu unterstützen. (...)

Zur Förderung sowohl von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten als auch mit besonderen Begabungen planen einige Länder sog. Enrichment-Veranstaltungen wie z.B. »Ferienakademien«. (...)

Die Reform der Lehrerbildung, insbesondere in Richtung einer intensiveren Praxisorientierung steht in allen Ländern auf der Tagesordnung. (...) Viele Länder konzipieren zusätzlich Fortbildungen zur Verbesserung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrkräfte. (...)»¹²

Eltern, Kindertagesstätten, Schulen, außerschulische Einrichtungen, aber auch die Politik sind gefordert, auf eine bestmögliche Sprachförderung der Einzelnen – zusammen mit einer Förderung von Hochbegabten¹³ und besonderen Begabungen – hinzuwirken.¹⁴ Unabhängig davon, dass natürlich auch Krippenplätze und flexible Tagesmütter vielfach gefordert werden¹⁵, möchte ich mich in folgenden auf die Bereiche Kindertagesstätte und Schule beschränken, da bereits in diesen Bereichen deutlich wird, dass die Einigkeit hinsichtlich der Notwendigkeit von Förderung nicht automatisch eine Einigkeit hinsichtlich der Art und Weise der Förderung in den einzelnen Bundesländern nach sich zieht.

2 Kindertagesstätten

Deutsch und die Förderung der Herkunftssprache sind aufgrund der sog. Interdependenzhypothese gleichermaßen zu berücksichtigen¹⁶. Die Interdependenzhypothese besagt, dass die Kenntnisse der Erstsprache für das Lernen einer zweiten und dritten Sprache unentbehrlich

12 <http://www.kmk.org.aktuell/pm020524.htm>

13 Neben verkürzten Schulzeiten wie etwa die G8-Klassen in Hessen oder die BEGYS-Klassen in Rheinland-Pfalz findet zunehmend auch eine gezielte Förderung von Hochbegabten z.T. in der Grundschule (vgl. Hessen und Rheinland-Pfalz) oder in Gymnasien statt (vgl. hier etwa das St. Afra-Gymnasium in Meissen oder für Rheinland-Pfalz die Hochbegabtschule in Kaiserslautern, die dieses Schuljahr startete; weitere in Mainz, Trier und Koblenz sollen folgen).

14 Vgl. zu den zahlreichen Maßnahmen etwa die Große Anfrage der FDP-Fraktion im rheinland-pfälzischen Landtag »Sprachförderung in Kindertagesstätten und Schule«, LT-Drs. 14/1706.

15 Vgl. zu den Kindertagesstätten zuletzt den Antrag der FDP-Fraktion, BT-Drs. 15/2697.

16 Im Rahmen der Bilingualismusforschung werden ferner vertreten die Kontrastivhypothese (frühe Forschung/Transfer im Mittelpunkt); die Identitätshypothese (Erst- und Zweitspracherwerb beruhen auf den gleichen psycholinguistischen Prozessen und Strategien); der Interlanguage-Hypothese (der Lerner bildet beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem heraus).

sind.¹⁷ Der Kompetenzgrad, den man in der Erstsprache erreicht hat, wirkt sich unmittelbar auf den Zweitspracherwerb aus. Die Abhängigkeit der zweiten Sprache von der Erstsprache

»besteht jedoch nicht im Hinblick auf eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit – gängigen Wortschatz und einfache Grammatik, Aussprache, Flüssigkeit beim Sprechen, Verstehen beim Zuhören-, sondern im Hinblick auf die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit. Als die Fähigkeit, Sprache als Denkinstrument zu benutzen, ist sie gekennzeichnet durch die Beherrschung von Grammatik, Wortschatz und Morphologie, durch Leseverständnis und Schreibfähigkeit.«¹⁸

Ist der Erwerb der Erstsprache Grundvoraussetzung für das Erlernen jeder weiteren Sprache ist, ist zwischen der Sprachförderung der Herkunftssprache, der Deutschförderung, aber auch den Diagnosefähigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher wie auch der Lehrkräfte unterscheiden. Besonders gilt dies für den Bereich der Kindertagesstätten. In Finnland etwa besuchen 90% der Kinder vor der Einschulung eine Vorschule, und ausländische Kinder werden gezielt in Gruppen von acht oder neun Schülerinnen und Schülern rund zwanzig Stunden pro Woche in der Landessprache unterrichtet.

2.1 Sprachförderung (Deutsch)

Der Bereich der vorschulischen Bildung hat während der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. Kindertagesstätten gelten nicht mehr als Verwahrnstanalten, sondern als echte Bildungseinrichtungen. Dies gilt auch für die Bundesrepublik Deutschland, auch wenn diese nicht an der OECD-Studie »Starting strong – early education and care«¹⁹ teilgenommen hatte:

»Bildung darf nicht auf den Schulbereich reduziert werden. Bildung ist eine soziale und kulturelle, eine gesamtgesellschaftliche und auch wirtschaftliche Aufgabe. Und sie ist eine Aufgabe der Chancengerechtigkeit. Bildung beginnt im frühen Kindesalter. Es geht in den Kindertagesstätten um Bildung und soziales Lernen.«²⁰

17 Vgl. hierzu Everts, H./Teunissen, J., Eine Schule für europäische Bürger?, in: Gogolin, I./Kroon, S./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Vallen, T. (Hrsg.), Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster, 1991, S. 161, 162; aber auch Götze, M., Sprachpolitische Perspektiven für die Schule in Europa, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994, S. 157, sowie die Magisterarbeit von May, A., Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Ein Konzept und seine Umsetzung am Beispiel der »Staatlichen Europa-Schule Berlin«, Berlin, 10.9.2002, S. 8 ff.

18 Fthenakis W.E./Sonner, A./Thurl, R./Walbiner, W., Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, Ismaning 1985, S. 110 f.

19 Es hatten teilgenommen: Australien, Belgien, die Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, das Vereinigte Königreich und die USA.

20 So etwa die Pressemitteilung der Bundesbildungsministerin Bergmann vom 4.7.2002; vgl. hierzu auch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder, 2. Auflage März 2002, Berlin, und Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen, Berlin 2003; Vgl. ferner das Projekt von Professor D. Wolfgang Tietze, PädQUIS gGmbH, Berlin, vom Dezember 1999-Juni 2003, auch zu finden unter http://paedquis.de/cmain/Projekt_NQI. Es wurde festgestellt, dass die globale pädagogische Prozessqualität im Durchschnitt der 103 Kindergartengruppen im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit lag; rund 30% aller Gruppen erreichten gute Qualität, zwei Drittel eine mittlere, 2% genügten auch minimalen Standards nicht (Tietze, W., Wie gut sind unsere Kindergärten?, Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied, Krefeld, Berlin 1998, S. 351). S. auch Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Kindertagesbetreuung, Dokumentation der Fachtagung vom 12. und 13. Februar 2002, Qualitätsentwicklung in Hamburger Kindertageseinrichtungen; bzw. Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg., bearb. von Fritzen-Herkenhoff, S./Schreiner, A.) Kinder in besten Händen? Bildung von Anfang an!, St. Augustin 2001; Vgl. zu den gewandelten Anforderungen an Kindertageseinrichtungen auch The Secretary of State for Education and Employment and The Secretary of State for Social Security and Minister for Women by Command of Her Majesty (Hrsg.), Meeting the Childcare Challenge. A Framework and Consultation Document, London May

Viele Bundesländer erarbeiteten daher neue Bildungsempfehlungen für den Bereich der Kindertagesstätte. In Bayern wurde der Bildungs- und Erziehungsplan durch Professor Dr. Wasilos E. Fthenakis erarbeitet,²¹ in Rheinland-Pfalz erarbeitete ein Redaktionsteam, das sich aus Fachvertreterinnen und -vertretern der Trägerverbände, dem Landeselternausschuss und dem Fachreferat des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend zusammensetzte, eine vorläufige Fassung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.²² Im Sommer nächsten Jahres werden die Erfahrungen mit diesem Diskussionsentwurf bei Erarbeitung einer endgültigen Fassung berücksichtigt werden. »Sprache« wird neben anderen Bereichen wie Bewegung, dem musisch-kreativen Bereich, der religiösen Bildung und Werteerziehung, der Förderung sozialer Kompetenzen, Naturwissenschaften und vielem mehr gleich zu Beginn genannt:²³

»Sprache ist das zentrale Mittel für Menschen, Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen und diese zu verstehen. (...) Der zentralen Bedeutung der Sprache muss ihre Rolle in allen konzeptionellen Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen entsprechen. Sprachförderung muss bereits beim Eintritt in die Kindertageseinrichtung beginnen und als zentrale und dauerhafte Aufgabe verstanden werden. Sie ist ggf. durch spezielle Sprachförderangebote vor Schulbeginn zu ergänzen.

Die Einrichtung hat dafür Sorge zu tragen, dass

- Möglichkeiten des Übens und Verwendens der deutschen Sprache im Alltag gegeben sind,
- kontinuierliche Unterstützung bei der Erweiterung und Ausdifferenzierung von Wortschatz, Begriffsbildung, Lautbildung und Satzbau erfolgt,
- das aktive Zuhören der Kinder gefördert wird,
- intensive Arbeit mit sprachbezogenem Material (Bilderbücher, Geschichten erzählen, vorlesen, Kassetten, Videos ...) gewährleistet ist,
- die erlernte Muttersprache in den Kindertagesstättenalltag einbezogen wird z.B. durch Fragen nach der Bezeichnung von Dingen mit großer alltäglicher Relevanz,
- die sprachliche Entwicklung aller Kinder besonders beobachtet wird.

Dies geschieht mit dem Ziel, dass

»Kinder auch mit anderer Muttersprache als Deutsch bis zum Eintritt in die Schule aktiv und passiv an einem Gespräch auf Deutsch teilnehmen und einem Vortrag auf Deutsch folgen können.«

1998, und zur Ausgestaltung OECD Country Note, Early Childhood Education and Care Policy in the United Kingdom, December 2000; sowie jüngst Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Frühkindliche Erziehung – Bildungsbiographien*, September 2003.

21 Vgl. hierzu auch <http://www.fthenakis.de/cmain/bildung.html>.

22 www.mbfj.rlp.de/downloads/bildungs_erziehungsempfehlung_kitas.pdf; vgl. für Bayern etwa Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) mit Beiträgen von Ulich, M., Oberhuemer, P., Soltendieck, M., *Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*, Dezember 2000; für Hessen die Fach- und Fördergrundsätze zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Kindergartenalter ohne ausreichende Deutschkenntnisse; das Sprachförderprogramm »Hören, Lauschen, Lernen« des Saarlandes; ferner die Tagungsdokumentation des Deutschen Jugendinstitutes, Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze-Konzepte-Erfahrungen, Projektheft 5/2001, sowie Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), *Hallo, Hola, Ola, Sprachförderung in Kindertagesstätten*, Berlin, Bonn, September 2000.

23 Nur mit der Sprachförderung befasst sich der seitens des Niedersächsischen Kultusministeriums vorgelegte Entwurf zur Erprobung an den Pilotschulen vom 23.1.2003 »Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung«, Az.: 201-82 101/6

Es ist also erforderlich, u.a. den Sprachstand der Kinder bereits bei Eintritt in die Kindertagesstätte festzustellen und gegebenenfalls Fördermaßnahmen einzuleiten. Sinnvoll ist es, die Weiterentwicklung und Fortschritte zu dokumentieren, um auch gegenüber den Eltern Lernfortschritte aufzeigen zu können. Die Sprachfördermaßnahmen können vielseitiger Natur sein. Sie können situative, thematische und kommunikative Elemente bis hin zu Sprachübungen oder dem Übergang in einen Sprachkurs enthalten.²⁴

2.2 Sprachförderung (Herkunftssprache)

Die Sprachförderung in der Herkunftssprache erfolgt vor allem durch den Einsatz muttersprachlicher Kräfte.²⁵ Deren Einsatz beruht entweder auf einer allgemeinen gesetzlichen Grundlage, kann aber auch im Rahmen verschiedenster Projekte erfolgen. In Rheinland-Pfalz etwa enthält § 2 Abs. 5 Ziff. 4 der zum Kindertagesstättengesetz vom 15.3.1991 ergangenen Landesverordnung vom 31.3.1998²⁶ die Möglichkeit, bei einem hohen Anteil ausländischer Kinder eine geeignete ausländische oder deutsche Erziehungskraft, die über gute Kenntnisse der Herkunftsländer und über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügt, einzusetzen. Ebenso kann zur besonderen Förderung von Aussiedlerkindern, die nicht oder nur unzureichend deutsch sprechen, und die sich in die für sie fremde Umgebung eingewöhnen müssen, eine zusätzliche Stelle für mindestens zwölf, eine halbe Stelle für mindestens sechs Aussiedlerkinder eingerichtet werden.

Im Rahmen eines trägerübergreifenden Projektes im Sozialraum Oststadt der Stadt Pforzheim »Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern – Kindertagesstätten – Schule« wurden Frauen mit Türkisch als Muttersprache auf Honorarbasis von je 10 Wochenstunden eingestellt. Die Präsenz der Muttersprache wurde von Kindern und Eltern als Wertschätzung ihrer Sprache und Kultur empfunden, die zu mehr Kontakt und Offenheit führte. Die Kommunikation, das Verständnis und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder hätten zugenommen. Kinder aller Sprachen hätten mehr gesprochen, sich getraut, Fehler zu machen, ihre Eltern nach den Begriffen in der Herkunftssprache gefragt, seien wissbegieriger geworden und hätten Freude am Lernen. Angesichts dieser Erfahrungen ist zu überlegen, inwieweit in bestimmten etwa städtischen Gebieten gezielt Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund als eine Art Bindeglied zwischen den Kulturen eingesetzt werden und gezielt ausgebildet werden könnten oder auch sollten.²⁷

2.3 Fremdsprachen

In einigen Bundesländern wird daneben bereits nicht erst in der Grundschule, sondern vielmehr bereits in den Kindertagesstätten das Erlernen einer Fremdsprache angeboten. In Rheinland-Pfalz ist dies – mit Blick auf Frankreich – das Programm »Lerne die Sprache des Nachbarn«, das den Erwerb erster Kenntnisse der französischen Sprache ermöglicht. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf das Weißbuch der Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung »Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft«, in dem als

²⁴ Eine Intensivierung der Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund setzt voraus, dass die Kinder gezielt und regelmäßig beobachtet und diagnostiziert werden, dass sie einzeln oder in Kleingruppen gefördert, zu sprachanregenden Aktivitäten ermuntert und gegebenenfalls auf eine muttersprachliche Erzieherin zurückgreifen können.

²⁵ Vgl. hierzu etwa das Projekt Sprachförderung der Stadt Pforzheim.

²⁶ GVBl. S. 163.

²⁷ Dies gilt entsprechend selbstverständlich auch für Lehrerinnen und Lehrer.

allgemeines Ziel Nr. 4 gefordert wird: »Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen«;²⁸

»Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen könne, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. (...)«

Die Sprache ist außerdem eine wichtige Brücke, über die man die anderen kennenlernt. (...) Das Erlernen von Sprachen hat eine andere Tragweite. Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Es bringt die geistige Entwicklung und Reife zur vollen Entfaltung. (...) Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft.

Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. Im Zuge der Folgearbeiten zur Entschließung der im Rat vereinigten Bildungsminister vom 31. März 1995 wird es notwendig, das jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten. Die Kommission bedauert, dass die Mitgliedstaaten die Tragweite dieser Verpflichtung durch die Einfügung der Einschränkung »wenn möglich« abschwächen können.

Will man nun die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Es erscheint unabdingbar, dass dieser Unterricht dann in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe angegangen wird. (...)«

2.4 Einbindung von Eltern, speziell Müttern/Kooperationen bzw. Bildungspartnerschaften

Neben der Sprachförderung der Kinder durch das Personal einer Kindertagesstätte ist zu prüfen, inwieweit künftig nicht auch Dritte in Form von sog. Bildungspartnerschaften stärker in die Arbeit der Kindertagesstätten einbezogen werden könnten und sollten. Erste Schritte hinsichtlich der Einbeziehung von Müttern existieren im Rahmen der Sprachförderprogramme. So bezog das Projekt »Spielend reden – redend spielen« des Kulturzentrums Schlachthof e.V. in Kassel zur Sprachförderung und zum interkulturellen Lernen in Kindertagesstätten (2001–2003) die Eltern bei sog. themenbezogenen Eltern-Kind-Nachmittagen in die Sprachförderung mit ein, und es wurden Sprachkurse für Mütter angeboten. In Bayern entwickelte das Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP das Projekt »Literacy-Erziehung in der Familie und im Kindergarten«, das durch die Begegnung mit zweisprachigen Bilderbüchern, Märchen und Erzählungen die Lesebereitschaft, die Erzählkompetenz, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und das Textverstehen fördern soll.²⁹

Erwähnen möchte ich auch das Projekt zur sozialen Integration von Kindern aus Migrantenfamilien, das durch das Deutsche Jugendinstitut (Abteilung Familien und Familienpolitik) (weiter)entwickelte HIPPY-Projekt. Dieses Projekt verfolgt verschiedene Anliegen und Ziele im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe: die Integration von Aussiedlern und Ausländern, die Überwindung sozialer Defizite, die Stärkung der Kinder und Familien. Das Projekt zielt auf

28 KOM (95) 590 v. 29.11.1995, S. 62; aufgegriffen wurde diese Zielsetzung auch in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Barcelona vom 15./16.3.2002, vgl. <http://ue.eu.int/pressData/de/ec/698873.pdf>.

29 Vgl. hierzu auch Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.), Ausländerintegration in Bayern, Folgebereich, April 2003, S. 23.

vier- bis sechsjährige Kinder, setzt daher zu einem sehr frühen Zeitpunkt ein, und bezieht Mütter als Hauptpersonen ein, die ihre Kinder selbst fördern können und sollen (empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe).³⁰

Es ist also künftig zu überlegen, inwieweit nicht Dritte – etwa Senioren als Lesepatzen – oder auch die Eltern verstärkt in die Arbeit von Kindertagesstätten einbezogen werden sollten.³¹ Trotz des Einwandes, dass den Eltern die pädagogische Vorbildung fehlt, wurde etwa in Bayern bereits 1993 das »Netz für Kinder« als eine innovative Form der Kindertagesbetreuung eingeführt, das die kontinuierliche Elternmitarbeit berücksichtigt.³²

2.5 Reform der ErzieherInnenausbildung/Fort- und Weiterbildung

Die veränderten Aufgaben in den Kindertagesstätten wie etwa auch die gezielte und früh einsetzende Sprachförderung und Beobachtung der Kinder stellt an die Erzieherinnen und Erzieher gewandelte Anforderungen, denen sie nur durch gezielte Fort- und Weiterbildung und auch eine geänderte Ausbildung gerecht werden können. Diese müssten sowohl die Arbeit in der Kindertagesstätte, d.h. etwa die Diagnosefähigkeit, aber auch die Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und insbesondere den Eltern umfassen. Im Rahmen eines Projektes im Enzkreis etwa haben Erzieherinnen an Qualifizierungskursen teilgenommen. In Bayern entwickelte das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) einen speziellen Beobachtungsboten für die Erzieherinnen, der im Kindergartenjahr 2003/2004 erstmals eingesetzt wird. Er soll nicht nur die Sprachkompetenzen der Kinder erfassen, sondern auch deren Lernprozesse und Lernchancen im pädagogischen Alltag.

Auch erscheint es sinnvoll, zwischen den nun so unterschiedlichen Tätigkeiten in einer Kindertagesstätte, die von reiner Betreuung über pädagogische Angebote bis hin zu Führungsaufgaben reichen mag, zu differenzieren. In Rheinland-Pfalz wurde daher ein Konzept für eine Reform der Erzieherinnenausbildung vorgestellt, das ausgehend von der höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten nach Besuch der Fachschule für Sonderpädagogik und einem einjährigen Berufspraktikum den Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkanntem Erzieher ermöglicht; berufsbegleitend steht dem Einzelnen die Fort- und Weiterbildung für Führungsaufgaben wie auch der Abschluss der Fachhochschule im Bereich »Sozialmanagement« offen.³³

3 Der vorschulische Bereich/Die Schnittstelle Kindertagesstätte – Schule

Die meisten Bundesländer haben der Schnittstelle Kindertagesstätte-Schule besondere Bedeutung zugemessen. Dies zwar (noch) nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt, (Sprach-)För-

30 *Sofer, B.*, Schulstart leicht gemacht mit Hippy. Ein außergewöhnliches Lernsystem erhöht für Kinder die Chancen im Unterricht, in: Das Beste, Heft 2 1996, S. 7 ff. Vgl. ferner das Projekt »Mama lernt Deutsch« zur Motivation ausländischer Mütter, bzw. »Schule mal anders – Eltern lernen Deutsch«.

31 Vgl. zur Bedeutung der Einbeziehung der Eltern auch *Lombard, A.*, Success Begins at Home. Educational Foundations for Preschoolers, Lexington 1994.

32 Beispiele für eine Projektarbeit finden sich bei *Textor, M.R.*, Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Freiburg, Basel, Wien, 7. Auflage 2002. Vgl. ferner für Rheinland-Pfalz zur Leseförderung etwa die Kampagne »Leselust« des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend und des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur.

33 Vgl. für eine Stärkung der Attraktivität und der fachlichen Standards der Erzieherausbildung etwa auch den Antrag der FDP-Fraktion im LT Nordrhein-Westfalen, LT-Drs. 13/4694.

dermaßnahmen gezielt durch Dokumentation oder Kooperation beider Einrichtungen fortzuführen,³⁴ als vielmehr mit dem Ziel, Kinder im Bereich der Sprachkompetenz schulfähig zu machen.

In Bayern wurden in enger Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen sog. Vorkurse eingerichtet.³⁵ In Rheinland-Pfalz ist eine gezielte Sprachförderung aufgrund spezieller Mittel für Kinder, aber auch deren Eltern, für den Zeitraum von neun Monaten vor der Einschulung vorgesehen.³⁶ Hessen änderte das Schulgesetz dahingehend, dass Kinder, die nicht über die für den Schulbesuch erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse verfügen, für ein Jahr von der Teilnahme am Unterricht zurückgestellt werden können;³⁷ dies führte zu einer verstärkten Inanspruchnahme der existierenden Sprachfördermöglichkeiten.³⁸ Eine ähnliche Regelung ist nunmehr auch in § 55 Abs. 2 des Berliner Schulgesetzes vorgesehen³⁹. In Niedersachsen werden am Tag der Schulanmeldung bei allen schulpflichtigen Kindern die deutschen Sprachkenntnisse in einem kindgerechten spielerischen Verfahren festgestellt. Zeigt sich, dass die Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht der ersten Klasse teilzunehmen, wird das Kind in dem Halbjahr vor der Einschulung ab 1.2. an einer Sprachfördermaßnahme an einer Grundschule teilnehmen.⁴⁰

Keine einheitliche Praxis besteht allerdings hinsichtlich der Frage, in welchem Moment (Anmeldung zur Schule, Eintritt Kindertagesstätte) und durch wen (Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Lehrer, Schulleiter) der Sprachstand (in welcher Sprache, gegebenenfalls unter Einbeziehung anderer Gesichtspunkte) diagnostiziert, dokumentiert, erfasst und gegebenenfalls Entwicklungen festgehalten werden sollten. Vieles spricht dafür, bereits bei Eintritt in den Kindergarten eine Sprachstandsdiagnose vorzunehmen und die Lernfortschritte bis zum Eintritt in die Grundschule zu dokumentieren. Sehr differenziert ist etwa im Bereich der Sprachfähigkeit das Hamburger Verfahren bzw. die Hamburger Schreibprobe zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen erarbeitet worden. Dieses im September 2002 vorgestellte Verfahren analysiert entsprechend der jeweiligen Altersstufe die mündlichen Darstellungsfähigkeiten von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Dabei wird sowohl der Stand der Erst- als auch der Zweitsprache erhoben. In Bayern entwickelte das Staatsinstitut für Frühpädagogik den Beobachtungsbogen SISMik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen).⁴¹ Der Bogen ist in drei Teile gegliedert und unterscheidet nach verschiedenen sprachrelevanten Situationen (Gesprächsrunden, Rol-

34 Vgl. zu einer Kooperation zwischen KiTa und Schule bei der Frage der Einschulung aber § 58 des Entwurfs für ein rheinland-pfälzisches Schulgesetz. LT-Drs. 14/2567.

35 Vgl. hierzu auch Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.), *Ausländerintegration in Bayern*, Folgebericht, April 2003, S. 21 ff.; hiernach konnten in den letzten Monaten des abgelaufenen Schuljahres noch 60 Vorkurse mit 550 Kindern eingerichtet werden.

36 Richtlinie »Sprachförderung für Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse«. Das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend stellt hier für zwei Jahre jeweils 100.000 Euro zur Sprachförderung im Elementarbereich zur Verfügung, den Trägern des Förderangebots wird ein Zuschuss von 1.200 Euro pro Maßnahme gewährt. Vgl. zur Einbindung von Eltern auch die seitens des Landes Hessen aufgestockten Mittel.

37 § 58 Abs. 5 HessSchulG vom 2.8.2002.

38 So seien die Deutschkurse von 93,5% der betroffenen Kinder genutzt worden; 4.606 Kinder hätten die Vorkurse besucht.

39 V. 15.1.2004.

40 Die Sprachfördermaßnahmen werden je nach den örtlichen Gegebenheiten in der Grundschule oder auch in den Räumen der Kindertagesstätten durchgeführt und umfassen wöchentlich 1,5 Stunden pro Kind, bei einer Gruppe von 10 Kindern können das maximal 15 Stunden pro Woche sein.

41 Vgl. hierzu etwa auch BWHT (Hrsg.), *Positionen des Handwerks*, Konsequenzen aus PISA, Juli 2002, Stuttgart, S. 19.

lenspiel, Bilderbuchbetrachtung); er bezieht sich ferner in Teil 2 auf das Sprachvermögen im engeren Sinn (Artikulation, Wortschatz, Grammatik, Satzbau u.s.w.), und umfasst in Teil 3 verschiedene Angaben zur Einrichtung/Gruppensituation und zum familiären Hintergrund des Kindes. Ein über die reine sprachliche Entwicklung hinausgehender Bogen wurde etwa auch seitens des Deutschen Jugendinstituts vorgestellt.

4 Schule

Die Vielzahl der Ansätze, Modellprojekte, des Anteils von Deutsch- bzw. muttersprachlichem Unterricht findet sich auch bei der Sprachförderung während der Schulzeit von Jugendlichen. Es sollen nur einige Aspekte aufgegriffen werden, im übrigen sei auf den Beitrag von *Reuter* – und ergänzend auf die Zusammenstellung der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen von 2001 – verwiesen, der sich – ausgehend von Fragen der Terminologie (»Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist«, »Schüler nichtdeutscher Herkunft« u.a.) – ausführlich mit den einzelnen landesrechtlichen Regelungen im schulischen Bereich befasst hat.⁴²

4.1 Sprachförderung Deutsch/Herkunftssprache/Fremdsprachen

Die **Sprachförderung Deutsch** findet in der Schule in der Regel im Rahmen der sog. Binnendifferenzierung statt:

»Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen werden grundsätzlich im Rahmen der inneren und äußeren Differenzierung gefördert. Für Schülerinnen und Schüler, die nicht länger als drei Jahre in Deutschland sind, können besondere Fördermaßnahmen eingerichtet werden, wenn festgelegte Bedingungen erfüllt sind. (...)«⁴³

Darüber hinaus sind etwa in Rheinland-Pfalz zusätzliche Angebote in deutscher Sprache in einem Umfang von zwei oder vier Wochenstunden möglich; bei fehlenden Deutschkenntnissen können Vorkurse eingerichtet werden.⁴⁴ In Baden-Württemberg kann im Rahmen der zur Verfügung stehenden zusätzlichen Ressourcen vor Ort Förderunterricht angeboten werden, der sich an den konkreten Erfordernissen der Einzelschule orientiert. In Schulbezirken mit relativ hohem Ausländeranteil ist die Einrichtung von Vorbereitungsklassen im Eingangsbereich der Grundschule möglich, um eine zielgruppenspezifische Sprachförderung und die möglichst schnelle Integration in die Regelklassen zu ermöglichen. Und auch § 54 a des SchulG Niedersachsen i.d.F. v. 25.6.2002 sieht bei Bedarf spezielle Sprachfördermaßnahmen vor. Hier stellt sich generell die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, etwa nur Klassen mit Angehörigen eines Herkunftsstaates einzurichten (so etwa mit griechischen Schülerinnen und Schülern), bzw. ob und unter welchen Voraussetzungen die Lernbereitschaft und Motivation von Schülerinnen und Schülern besser in separaten Förderklassen oder in Form von Förderunterricht (etwa auch schulübergreifend) gefördert werden kann.

42 *Reuter, L. R.*, Schulrecht für Schüler nicht deutscher Erstsprache, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ZAR 2001, S. 111 ff. Ein umfassender Überblick über Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen Bundesländern und anderen Staaten findet sich in Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen, ein Länderüberblick, Berlin, August 2001.

43 Antwort der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz, LT-Drs. 14/1307.

44 Vgl. für Baden-Württemberg etwa die Verwaltungsvorschrift »Unterricht für ausländische Schüler an allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg« vom 24.11.2000 und die »Leitgedanken und pädagogischen Anregungen für die Arbeiten in der Grundschulförderklasse«.

Viele Bundesländer sehen neben dem Besuch der Regelklasse durch die Kinder bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit eines **muttersprachlichen (Ergänzungs-)Unterrichts**⁴⁵ vor. Mit dem Besuch der Regelklasse und einem solchen Unterricht soll eine möglichst gute Integration der Kinder und Jugendlichen erreicht werden und das Erreichen schulischer Abschlüsse gefördert und ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung unter bikulturellen Bedingungen geleistet werden.⁴⁶

Es gibt aber auch Modelle, die einen Unterricht sowohl in Deutsch als auch in der Herkunftssprache vorsehen. In Hamburg etwa wurden seit 1.8.2002 26 Schülerinnen und Schüler von zwei deutschen und einem türkischen Lehrer unterrichtet. Die Türkei übernahm die Finanzierung der türkischen Lehrer, die der deutschen Schulbehörde unterstellt waren.⁴⁷ Der Unterrichtsplan sah vor, dass im ersten Schuljahr alle Kinder unabhängig von ihrer Muttersprache zusätzlich Türkischunterricht erhalten. Im zweiten Jahr standen Buchstaben und Laute der Partnersprache auf dem Lehrplan; am Ende des zweiten Jahres sollte der Schriftspracherwerb in beiden Sprachen weitgehend abgeschlossen sein. Dieses Hamburger Modell ist eng verwandt mit dem sog. Koala-Projekt, das in seiner didaktischen Grundentscheidung ebenfalls von der Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgeht. Die Beschulung türkischstämmiger Kinder erfolgt durch eine koordinierte Alphabetisierung Deutsch/Türkisch im Anfangsunterricht; es erfolgt eine versetzte, mit dem Schriftspracherwerbsprozess im Deutschunterricht koordinierte Vertiefung bzw. Einführung des Alphabets in der Herkunftssprache Türkisch. Dies erfordert eine didaktisch orientierte kontrastive Progression der Buchstaben und Laute. Als Unterrichtsform werden offene Formen wie Tageplan, Wochenplan, Arbeitsplan, freie Arbeit, Lernen in Stationen und projektorientiertes Lernen bevorzugt.

In vielen Bundesländern wie etwa Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz wird darüber hinaus **fremdsprachlicher Unterricht**, zumeist englischsprachiger Unterricht, bereits in der Grundschule angeboten.

4.2 Ganztagschule/Selbständigkeit von Schulen/Schulprogrammen

Ganztagschulen können ebenfalls dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler gezielt in bestimmten Bereichen zu fördern und zu fordern. Bundesweit existierten bis vor kurzem 2015 Ganztagschulen.⁴⁸ Bereits bevor die Bundesregierung entschied, die Länder beim Ausbau von Ganztagsangeboten zu unterstützen, setzte die Landesregierung Rheinland-Pfalz die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und FDP dergestalt um, dass jedes Schuljahr rund 80 Ganztagschulen eine Option erhalten.⁴⁹ Bis zum Jahr 2006 sollen insgesamt 300 Schulen ein Ganztagsangebot von 8 bis 16 Uhr anbieten. Schule soll durch dieses größere Zeitbudget stärker zum Lern- und Lebensort werden. Das Ganztagskonzept einer Schule weist hierbei folgende Gestaltungselemente auf: unterrichtsbezogene Ergänzungen (einschließlich Hausaufgabenbetreuung), themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung. Es sind also insbesondere Fördermöglichkeiten während des nachmittäglichen Angebots, die zu einer Sprachförderung beitragen können. Auch wenn angesichts der Schulbezirke – gerade für

45 Vgl. zum muttersprachlichen Unterricht in Rheinland-Pfalz die Antwort des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend auf eine Kleine Anfrage, Drs. 14/1673.

46 Vgl. für Rheinland-Pfalz etwa zum muttersprachlichen Unterricht bzw. Unterricht in der Herkunftssprache Ziff. 5 der Verwaltungsvorschrift vom 28.8.2000, GABl. 2000, S. 454 ff.

47 Frankfurter Rundschau vom 16.1.2003.

48 Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.5.2001, S. 4.

49 Vgl. hierzu auch die LT-Drs. 14/2661 Unterrichtung durch die Landesregierung »Ganztagschulen in neuer Form – neue Chancen für die Schulentwicklung in Rheinland-Pfalz«.

die Grundschule – die Ganztagschule in offener Form angeboten wird, so ist doch zu überlegen, inwieweit in sog. sozialen Brennpunkten nicht von diesem Konzept zugunsten der Kinder und Jugendlichen abgewichen werden sollte, wenn dies von den Verantwortlichen für den Bildungsbereich, d.h. das Land, den Schulträger und die Schule in Zusammenarbeit mit den Eltern, für sinnvoll und unterstützungswürdig erachtet wird.

Eine weitere Chance zu einer optimierten Förderung bestimmter Personengruppen und von Jugendlichen würde auch die Einführung einer **selbständigen Schule**⁵⁰ und die Erarbeitung von **Schul- oder Qualitätsprogrammen**⁵¹ im Rahmen von Standards⁵² bieten. Ziele wie etwa die Sprachförderung könnten formuliert und in einem Schul- bzw. Qualitätsprogramm festgeschrieben und später evaluiert werden. An dieser Stelle sei etwa auf das Schulprogramm der Berufsbildenden Schulen des Landkreises Osnabrück in Bersenbrück verwiesen, das Schulprogrammbausteine nennt. Hierzu zählen: die Öffnung von Schule und Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern; die Berufs- und Arbeitsweltorientierung; die Einbeziehung der Schüler- und Elternschaft und Zusammenarbeit mit dem Schulträger; Differenzierung und Förderung besonderer Schülergruppen; die Förderung sozialen Lernens, Werteerziehung und Formulierung schul- und klassenbezogener Regeln; Unterrichtskonzepte, -methoden und Sozialformen, sowie die Fortbildungsplanung.

Mehr Selbständigkeit an Schulen auch im Bereich der Personalkostenbudgetierung, wie dies in Modellversuchen etwa bereits in Niedersachsen praktiziert wird, würde es den Schulen darüber hinaus erlauben, selbst zu entscheiden, ob sie etwa Schulpsychologen zur Herstellung der Lernfähigkeit, Sprachhelfer, muttersprachliche Lehrkräfte oder andere Personen an ihrer Schule – ausgerichtet am vorort bestehenden Bedarf – beschäftigen möchten.⁵³ Denkbar wäre auch, lernfortschrittsbezogene Klassen einzurichten, die nicht mehr rein altersabhängig gegliedert sind;⁵⁴ so könnten etwa Kinder und Jugendliche in den Fächern, in denen sie sich »fit« fühlen, den Anschluss behalten, in andere evtl. einen Basiskurs besuchen.

50 Vgl. hierzu exemplarisch *Stock, M.*, Auf dem mühsamen Weg zur »Selbständigen Schule« – ein Modellversuch in Nordrhein-Westfalen im Zeichen der PISA-Debatte, RdJB 4 (2002), S. 468 ff. (umfassende Literaturangaben); Informationen zur selbständigen Schule in Nordrhein-Westfalen sind auch erhältlich unter http://bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/sebstaenidige_schule_neu/index.inh.; eine Zusammenstellung der Elemente einer selbständigen Schule findet sich auch in dem Handout zur Anhörung »Eigenverantwortliche Schule« der FDP-Fraktion im niedersächsischen Landtag vom 13.11.2002 in Oldenburg; vgl. ferner das in Berlin beschlossene SchulG (Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 16.1.2004).

51 Vgl. zu den Qualitätsprogrammen etwa auch die Antwort auf eine Kleine Anfrage in Rheinland-Pfalz, LT-Drs. 14/1456; die Schulen waren aufgefordert, bis Ende des letzten Schuljahres Qualitätsprogramme zu erarbeiten, d.h. schuleigene pädagogische Ziele und Schwerpunkte zu formulieren. Der Entwurf für ein SchulG (LT-Drs. 14/2567) führt diese Schwerpunktsetzung im Rahmen des Standards und der Vorgaben fort und nennt darüber hinaus etwa auch die interne und externe Evaluation.

52 Vgl. zu den bundesweit vereinbarten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards> (sie betreffen Deutsch, die erste Fremdsprache Englisch/Französisch und Mathematik). Der nunmehr im LT beschlossene Entwurf für ein SchulG in Rheinland-Pfalz sieht ebenfalls vor, dass das fachlich zuständige Ministerium Bildungsstandards vorgibt (LT-Drs.14/2567). Diese legen die grundlegenden Inhalte und Ziele von Erziehung und Unterricht in der Schule fest, bilden die Grundlage schulart- und schulstufenspezifischer Vorgaben für die einzelnen Unterrichtsfächer und Lernbereiche und gewährleisten die Kooperation von Schularten und die Durchlässigkeit von Bildungsgängen.

53 Eine weitergehende Selbständigkeit von Schulen in Rheinland-Pfalz ist in § 23 des Entwurfes für ein SchulG enthalten, LT-Drs. 14/2567.

54 An Grundschulen ist dies z.T. bereits der Fall; verwiesen sei hier auch auf das Institut Beatenberg in der Schweiz.

4.3 Reform der Lehrerbildung/Fort- und Weiterbildung

Wie bei den Erziehern und Erzieherinnen, so sind auch Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Ausbildung, etwa auch durch Kenntnisse in der Didaktik der Herkunftssprachen auf ihre Tätigkeit etwa in sog. sozialen Brennpunkten vorzubereiten, bzw. später im Rahmen von Fort- und Weiterbildung hierfür zu qualifizieren. An der Universität Koblenz-Landau etwa werden ein Zusatzstudium »Deutsch als Fremdsprache, Ausländerpädagogik« wie auch ein Internationaler Online-Kurs zum Thema »Interkulturelles Lehren und Lernen« angeboten. Mit dem Ziel einer Professionalität, eines verstärkten Praxisbezuges, Polyvalenz und mit Blick auf die Dauer wurde in Rheinland-Pfalz die Reform der Lehrerausbildung beschlossen. Kennzeichen sind curriculare Standards in allen Fächern, die Stärkung der Bildungswissenschaften als Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften, die Stärkung der Fachdidaktik, die Beibehaltung des bewährten dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes.⁵⁵

5 Zusammenfassung und Ausblick

Sprachförderung ist Grundvoraussetzung für eine Integration und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an allen Lebensbereichen. Nur so können sie dieselben Chancen wie ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler wahrnehmen. Es wäre zu begrüßen, wenn all die Erfahrungen mit Projekten in den unterschiedlichen Bundesländern zusammengeführt, ausgewertet und etwa als Leitfaden zur Verfügung gestellt werden könnten, und dies nicht in Form von abstrakten Leitlinien und Vorgaben, sondern mit konkreten Hinweisen, wann und unter welchen Voraussetzungen sich bestimmte Projekte für bestimmte Gruppen als ganz besonders zielführend und erfolgreich erwiesen haben. Ähnliches gilt auch für den Bereich der Schule. Der Wandel von Lehrplänen hin zu Bildungsstandards, die Erarbeitung von Qualitäts- und Schulprogrammen und die zunehmende Selbständigkeit, die den Schulen eingeräumt wird, bieten eine hervorragende Gelegenheit, zusammen mit dem Schulträger Projekte zu entwickeln und Sprachfördermaßnahmen – gegebenenfalls im Rahmen staatlicher Unterstützung – durchzuführen. Nur so werden Studien, die sich etwa mit der Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher befassen, zukünftig überflüssig und Bildung von der sozialen Herkunft gelöst werden können.

Verf.: Dr. Christine Kreuzer, Kurt-Schumacher-Straße 55, 55124 Mainz

⁵⁵ Darüber hinaus werden Zentren für Lehrerbildung an jeder Universität eingerichtet, es wird die Studienfolge Bachelor – Schwerpunkt Berufsfeld Schule – und Master – schularbezogen eingeführt, und es erfolgt eine Modularisierung und Teilzertifizierung wie auch eine Kürzung der Gesamtausbildungsdauer.