

Zum Begriff ‚Sprachförderung‘

In der aktuellen Diskussion wird unter Sprachförderung mittlerweile oft nur noch die Deutschförderung ausschließlich von Menschen mit Migrationshintergrund verstanden. Diese haben allerdings in der Regel kein Sprachproblem, sondern lediglich nicht ausreichende Deutschkenntnisse. Der Begriff „Sprachförderung“ – oder auch sein Gegenstück „Sprachprobleme“ auf der Seite der Lernenden – trägt eine diskriminierende Bedeutung mit sich. Andererseits drängt er die ebenso besorgniserregenden Defizite von Kindern deutscher Herkunftssprache in den Hintergrund. Korrekterweise müsste der Begriff also „Deutschförderung“ heißen und die Sprachförderung aller Kinder beinhalten.

Wünschenswert wäre allerdings ein umfassender Begriff, der die Dimensionen Sprache / Bildung / Interkulturalität enthält: zum Beispiel „sprachliche Bildung“ oder „interkulturelle Sprachentwicklung“. Ein solch umfassendes Verständnis von sprachlicher Bildung fehlt bereits in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Interkulturelles Lernen und die Förderung von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache spielen hier eine nebensächliche (Primarstufe) oder schlichtweg keine Rolle (Sekundarstufe I). Daher sollten künftige Orientierungen und Handlungsempfehlungen diese Dimensionen konzeptionell verbinden.

Eine weitere Engführung des Begriffs besteht darin, dass er in der Regel auf die Vorbereitung auf den Schulbetrieb bzw. auf „Schulfähigkeit“ zielt. Die Diskussion über Sprachförderung sollte sich indessen auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, auf ein integriertes Gesamtkonzept und nicht zuletzt auf das Recht von Kindern auf Sprache, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention formuliert ist, beziehen.

Zu den Schwerpunkten: Ganzheitlicher Ansatz / Sprachförderung als Bestandteil der Gesamtkonzeption des Bildungssystems und seiner Einrichtungen / Konzeptionelle Aspekte

Notwendig ist ein ganzheitliches, integriertes und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept sprachlicher und interkultureller Bildung.¹ Der Anspruch auf Ganzheitlichkeit bezieht sich auf mehrere Ebenen:

¹ Insofern ist der Zuschnitt der Facharbeitsgruppen im Rahmen des Integrationsprogramms, der zwei getrennte Arbeitsgruppen für die Themen „Sprachförderung“ und „Bildung“ vorsieht, nicht zweckdienlich.

Erstens: Sprachförderung als Teil eines Gesamtkonzepts von Bildung, Erziehung und Integration

Sprachförderung ist als Teil von Bildung und von gesellschaftlicher Integration zu sehen. Unser Schulsystem etwa hat eines seiner größten Defizite darin, nicht genügend auf eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft und damit auf jedes Kind in seiner Individualität eingestellt zu sein. Sprachförderung darf deshalb nicht eine technische Reparaturmaßnahme sein, die als Ausgangspunkt allein die Defizite der Kinder hat und darauf zielt, sie systemfähig zu machen. Vielmehr muss sie Teil eines interkulturellen (Sprach)Bildungskonzepts sein, dessen Stoßrichtung individuelle Förderung und Inklusion statt Stigmatisierung und Aussonderung ist. Ein solches Konzept nutzt und würdigt die Stärken mehrsprachig aufwachsender Menschen. In ihm sind die Sprachförderung in der Unterrichtssprache wie auch in der Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache, eine allgemeine Leseförderung aller Kinder sowie die Vermittlung von Fremdsprachen konzeptionell miteinander verbunden.

Ein integriertes Sprachbildungskonzept muss auch diejenigen Kinder – gleich welcher Herkunftssprache – einbeziehen, die aus sprachanregungsarmen Milieus stammen oder Handicaps psychischer oder physischer Art haben. Bei den Verfahren zur Feststellung des Sprachstands wie auch bei den Sprachfördermaßnahmen sollten deshalb auch sonder- und sprachheilpädagogische Fachkräfte hinzugezogen werden können.

Schließlich ist für das Gelingen einer umfassenden Sprachbildung wichtig, dass die Sprachförderung nicht ausschließlich als Sache externer Fachkräfte oder eigens dafür eingerichteter aussondernder Kurse gilt. Auftrag der Kindertagesstätten ist es, Kinder zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ zu erziehen und zu bilden und eine gemeinsame „Kultur des Aufwachsens“ zu entwickeln.² Der gleiche Anspruch gilt prinzipiell auch für das öffentliche Schulwesen. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik sollte Handlungsprinzip werden und „Identität und Verständigung“ ermöglichen. Deshalb kommt dem Spracherwerb in der Gruppe eine wesentlich stärkere Bedeutung zu als externe Sprachkurse, die die Kinder aus dem Gruppenalltag herausziehen und deren Andersartigkeit noch herausstellen.

Die Förderung von Sprache und Mehrsprachigkeit muss somit auch in den schulischen „Regelbereich“ und die herkömmlichen Fächer bzw. fächerübergreifend integriert werden und sollte auch als Aufgabe von PädagogInnen anderer Fachrichtungen angesehen werden. Inklusive Angebote sind Sondermaßnahmen vorzuziehen. Das Bildungsziel der Maßnahmen sollte eine möglichst rasche Integration in den Regelbetrieb sein.

Zweitens: Sprachförderung als Teil eines bildungsbereichsübergreifenden Gesamtkonzepts

Sprachförderung bzw. interkulturelle Sprachentwicklung sollte in ein bildungsbereichsübergreifendes Gesamtkonzept zum Umgang mit Sprachen im gesamten Lehr-/Lernprozess eingebettet sein, in dem alle Institutionen des Bildungs- und Erziehungswesens ihren Beitrag leisten, ein interkulturelles und multilinguales Selbstverständnis entwickeln und sich für die sprachliche Förderung aller Menschen – auch derer mit deutscher Herkunftssprache – verantwortlich sehen. Dazu gehört maßgeblich, dass die ressortübergreifende Kooperation – etwa zwischen dem frühkindlichen und dem schulischen Bereich - ausgebaut und verbessert wird, dass die Übergänge in der Bildungsbiografie konzeptionell gestaltet sind und dass die Sprachförderung auf höhere Bildungsstufen ausgedehnt wird.

Die derzeit laufenden Sprachförderungsprogramme beschränken sich hauptsächlich auf den Elementar- und Primarbereich. Die Sekundarstufe I wird zumeist nicht mehr als Ort für Sprachförderung oder auch Leseförderung angesehen. Dem problematischen PISA-Befund, dass ein knappes Viertel der Jugendlichen – und hierzu gehören Jugendliche nicht-deutscher wie auch deutscher Herkunftssprache – wird in dieser Schulstufe nicht systematisch begegnet.

Sprachförderung darf sich jedoch weder auf das letzte Kita-Jahr beschränken, noch darf sie nach der 4. Jahrgangsstufe aufhören. Zum einen weil eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erst in höheren Jahrgängen zuwandert. Vor allem aber weil – das hat die letzte PISA-Sonderauswertung³ deutlich gemacht – insbesondere die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die von Anfang das deutsche Erziehungs- und Schulwesen durchlaufen haben (also nicht etwa die später zugewanderten), besonders schlecht abschneiden.

Ein bildungsbereichsübergreifendes Konzept muss auch Vorstellungen darüber enthalten, wie Kinder, Jugendliche und Eltern gefördert werden können, die von den Angeboten öffentlicher Bildungseinrichtungen nicht erreicht werden. Hierzu gehören unter anderem gebührenfreie Kita-Plätze, die Öffnung von Schule, gezielte Angebote für Eltern, die bessere Vernetzung von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie die Einbeziehung der MigrantInnen-Organisationen.

Drittens: Sprachförderung als vielschichtiger und ganzheitlicher Vermittlungsprozess

Sprachförderung sollte nicht bei der Vermittlung von Vokabular und Grammatik bzw. rein kognitiver Dimensionen aufhören, sondern einem ganzheitlichen Vermittlungsprozess Rechnung tragen. Sprachliche Lehr-/Lernprozesse vollziehen sich einem Komplex von sozialer und interkultureller Interaktion sowie von lernpsychologischen und didaktischen Faktoren. Sie zielen auf Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung, Sprachneugier, Sprachaufmerksamkeit, also insgesamt auf die Steigerung der intuitiven und analytischen Aufnahmefähigkeiten in einem ganzheitlichen reflexiven Sprachenlernen. Besonders wichtig ist diese Mehrdimensionalität in der frühkindlichen Sprach-

² Vgl. SGB VIII sowie den 10. Kinder- und Jugendbericht

³ OECD: Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris 2006

bildung, also je jünger die Kinder sind. In jedem Fall müssen die Vermittlungskonzepte alters- und entwicklungsangemessen sein.

Sprachförderung in Kindertagesstätten

- sieht Sprache als Medium von Kommunikation und Teil der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung,
- fördert kommunikative Kompetenzen,
- greift die kindliche Neugier und Lernfreude und ihre Lust am Erforschen der Umwelt auf,
- nimmt Bildungsgelegenheiten im Alltag wahr und nutzt sie für sprachliche Förderung,
- bezieht alle Kinder ein, nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund,
- ist ein Konzept von Anfang an, nicht erst beim Übergang in die Schule,
- ist eine sozialpädagogische Querschnittsaufgabe für alle Erzieherinnen,
- setzt an den sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder an,
- bezieht Eltern als Mit-Lernende ein,
- fördert sprachliche Sensibilität und Reflexivität in allen Teilen und bei allen Akteuren der Einrichtung,
- verzichtet auf standardisierte Methoden zugunsten individueller Förderung,
- fördert die Talente der Mehrsprachigkeit,
- braucht Erzieherinnen, die sich durch Fortbildungen auf dieses Aufgabe vorbereiten konnten,
- gelingt in kleinen Gruppen, in denen jedes Kind zu Wort kommt
- macht sich verschiedene Medien und Materialien, wie Bücher, Filme, PC zu Nutzen.

Zum Arbeitsschwerpunkt Mehrsprachigkeit

Zur Bedeutung der Herkunftssprache

Die Erstsprache von Kindern ist grundlegend für die Entwicklung von Identität, Denken, Wissenserwerb und Ausdrucksvermögen. Wenn die verschiedenen Erstsprachen vernachlässigt oder sogar diskreditiert werden, kann das Kinder verunsichern, sie in wichtigen Prozessen ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen und dem Deutsch Lernen schaden.

Wenn sich andererseits Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunftssprache in Deutschland sicher, wohl und angenommen – also letztlich auch integriert - fühlen sollen, müssen sie ein Recht darauf haben, ihre Sprache zu erhalten und auszubauen.

Die Förderung der Zweitsprache – hier Deutsch – gehört natürlich ebenso dazu. Aus diesen Gründen gibt es zum Beispiel in Schweden für SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowohl ein Recht auf Unterricht in der Muttersprache wie auch auf Unterricht in der Zweitsprache Schwedisch. Auch wenn das Erlernen der Unterrichtssprache als vordringlichste Aufgabe gesehen wird, werden hier die Muttersprache und Zweitsprache nicht gegeneinander ausgespielt.

Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Mehrsprachigkeit – vor allem, wenn sie gefördert wird – außerordentlich positiv für die sprachliche und allgemeine Entwicklung von Kindern ist. Ein altersgemäßer Entwicklungsstand in der Erstsprache kann mithin als die Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen einer zweiten Sprache gesehen werden. Ein Kind, das in seiner Muttersprache nicht hinreichend alphabetisiert ist, wird größte Mühe haben, die Struktur einer neuen fremden Sprache zu erlernen. Aus dem gleichen Grund müssen auch deutschsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen gezielt und intensiv gefördert werden.

In keinem Fall konnte – wie es gerne behauptet wird – wissenschaftlich nachgewiesen werden, dass der muttersprachliche Unterricht dem Deutscherwerb sogar schadet. Jedoch ist auch der Umkehrschluss unangemessen, der Muttersprachliche Unterricht müsse messbare und rasche Verbesserungen in der Zweitsprache mit sich bringen. Zum einen sollte in einer demokratischen weltoffenen Gesellschaft die Förderung der Mehrsprachigkeit eine politische Selbstverständlichkeit sein. Zum anderen kann ein Kind, das möglicherweise fließend Alltagsdeutsch spricht, nicht unbedingt zugleich der Fach- oder sogar Wissenschaftssprache im Unterricht folgen. Die Schriftsprache im Fachunterricht ist ein Fördergebiet, dem bislang zu wenig Beachtung geschenkt wird.⁴

Mehrsprachigkeit als pädagogische Orientierung

Der Erhalt der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa muss pädagogisches und politisches Ziel sein. Die GEW bekräftigt daher das EU-Postulat der Gleichwertigkeit aller Sprachen in Europa. Das heißt unter anderem, dass das frühe schulische Fremdsprachenangebot sich nicht allein auf Englisch konzentrieren sollte. Dem Englischen kommt zwar als einer modernen lingua franca in der Praxis eine besondere Bedeutung zu, so dass alle die Chance haben müssen, Englisch zu lernen. Dies darf aber nicht dazu führen, dass bestimmte Sprachkreise strukturell benachteiligt werden. Auch die Nachbarsprachen in Grenzregionen und in multikulturellen Stadtteilen müssen gefördert und anerkannt werden. Anzustreben ist, dass Erstsprachen auch als Fremdsprachen angeboten werden und im bilingualen Unterricht Unterrichtssprache sein können. Perspektivisch sollte je nach sprachlicher Zusammensetzung der Kindertagesstätten und Schulen ein spezielles Sprachenbildungskonzept entwickelt werden.

⁴ Vgl. Gogolin, Ingrid: Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schule. Hamburg 2001. <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Gogolin/unterricht.htm>

Die erste Fremdsprache sollte grundsätzlich als Basis für das Erlernen weiterer Fremdsprachen und für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit konzipiert sein. Sofern Englisch als erste Fremdsprache in Grundschulen eingeführt ist/wird, sollte der Unterricht daher die Neugier auf andere Sprachen, Sensibilität für andere Kulturen und vielfältige Kompetenzen vermitteln, die für das Leben in interkulturellen mehrsprachigen Gesellschaften sowie für internationale Zusammenhänge von Bedeutung sind (Sprach-, Lern-, Transfer-, Sozial-, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen).

Zum Arbeitsschwerpunkt Sprachstandsdiagnosen

Die Sprachstandserhebungen in den Bundesländern verlaufen sehr unterschiedlich und sind oft unzureichend vorbereitet und systematisiert. Die Stundenzuweisungen, die Vorbereitung des pädagogischen Personals wie auch die Einbeziehung von Fach- und Lehrkräften mit Migrationshintergrund sind vielerorts unbefriedigend.

Es wird mit sehr unterschiedlichen Testverfahren gearbeitet, deren Vor- und Nachteile vermutlich in den seltensten Fällen bekannt sind. So ist es zum Beispiel – auch im Hinblick auf anschließende Fördermaßnahmen - nicht unerheblich, ob ein Sprachstandsfeststellungsverfahren überhaupt darauf ausgelegt ist, den Grad der Alphabetisierung oder fehlende sprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache oder auch bilinguale Potenziale zu ermitteln. Probleme sind in der Konzeption, der mangelnden Verbindung mit entsprechenden Fördermaßnahmen wie auch bereits in der Zielstellung zu sehen.

Die Sprachstandsfeststellungsverfahren sollten dem oben ausgeführten ganzheitlichen Ansatz, vor allem aber bei jüngeren Kindern der altersspezifischen (frühkindlichen und Primarstufen-)Pädagogik Rechnung tragen. So wäre es etwa sinnvoll, sie durch Instrumente der Beobachtung und Dokumentation (Bildungsbuch, Bildungsdokumentation, Sprachlerntagebuch, Portfolio etc.) zu ergänzen oder sogar zu ersetzen bzw. sie in bestehende Konzeptionen zu integrieren. Sprachtests und Screening-Verfahren haben nur dann eine Berechtigung, wenn sie im Regelbetrieb durch deren Fachkräfte und als Teil eines Unterstützungskonzeptes durchgeführt werden.

Auch sollten die Verfahren als kontinuierliche nachhaltige Maßnahmen konzipiert werden und nicht als singuläre Tests, die für die kleinen Menschen zum „Schicksalserlebnis“ geraten. Ein zentrales Problem der Sprachstandsfeststellungsverfahren ist indes die bislang fehlende konzeptionelle und auch personelle Verbindung von Sprachdiagnose und Förderung. Die Zielstellung, Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen vom Schulbesuch zurück zu stellen – in manchen Bundesländern ist sie sehr deutlich – verträgt sich nicht mit einer umfassenden Sprachbildungskonzeption, wie sie oben ausgeführt ist. Und schon gar nicht mit den Ansprüchen einer frühkindlichen Pädagogik. Prinzipiell sollte kein Kind wegen mangelnder Deutschkenntnisse den Anschluss verlieren.

Zur Frage der mangelnden Transparenz über die verschiedenen praktizierten Verfahren und deren Vor- und Nachteile verweisen wir auf den Band 11 der Reihe Bildungsreform des BMBF, in dem der Forschungsstand, eine Analyse der gängigen Verfahren und Handlungsempfehlungen zu finden sind.⁵ Zur Beurteilung rechtlicher Fragen und möglicher gesetzlicher Formulierungen verweisen wir auf das Rechtsgutachten der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe aus dem Jahr 2006.⁶

Eine umfassende – also nicht auf die Behebung von Deutschdefiziten in gesonderten Maßnahmen reduzierte – schulische Sprachförderung

- beinhaltet eine gezielte Förderung in Deutsch als Zweitsprache – und zwar vom frühkindlichen Bereich an, begleitend über die gesamte Schulzeit und als fächerübergreifendes Prinzip,
- bezieht auch Deutsch als (fachspezifische) Unterrichtsschriftsprache in die Deutschförderung ein,
- eröffnet den Schülerinnen und Schülern Unterricht in ihrer Muttersprache,
- sieht die Förderung der Mehrsprachigkeit vor – auch für Kinder deutscher Herkunftssprache,
- bietet die an Schulen jeweils verbreiteten Herkunftssprachen (z.B. Türkisch) als zeugnisrelevantes Unterrichtsfach an,
- nutzt die wissenschaftlich erwiesenen Potenziale bilingualen Unterrichts,
- integriert zentrale Themen und Gegenstände der deutschen und nicht-deutschen Kulturen wie auch der Migration insgesamt in Unterricht und Schulleben,
- macht die in der Schule vorhandenen Kulturen und Sprache durch Einrichtung, Lehrmittel, mehrsprachige Schilder usw. sichtbar,
- räumt dem interkulturellen Lernen und einer Pädagogik der Menschenrechte einen hohen Stellenwert ein,
- bietet Gelegenheiten sprachlicher Begegnung und gemeinsamen Sprachenlernens, so dass auch die Kinder und Jugendlichen deutscher Herkunftssprache die anderen Sprachen kennen lernen oder sich alltagssprachlich verständigen können,

⁵ Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Bd. 11. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin 2005

⁶ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ (Hg.): Rechtliche Möglichkeiten der Verpflichtung zur Durchführung verbindlicher Sprachstandserfassung für Kinder im vierten Lebensjahr und verpflichtender vorschulischer Sprachfördermaßnahmen für Kinder in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin 2006

- obliegt Lehrkräften mit einem Schwerpunkt in Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachstandsdiagnostik und Sprachheilpädagogik, zumindest aber entsprechend nachqualifizierten Lehrkräften,
- braucht einen angemessenen Anteil mehrsprachiger (muttersprachlicher) Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen,
- legt viel Wert auf die Zusammenarbeit mit Eltern und macht ihnen Angebote,
- kann auf eine mehrsprachige begleitende Bildungsberatung für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund zurück greifen,
- wird als Querschnittsaufgabe betrachtet und hat einen prominenten Platz im Schulprogramm.

Rahmenbedingungen der Sprachförderung im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich

Vielerorts setzen Schulen die Sprachförderungsmaßnahmen nur konsequent um, wenn der Stundenpool dies zulässt. Auffällig ist außerdem, dass die Wochenstundenzahl von Bundesland zu Bundesland enorm schwanken kann. Ebenso ist im Bereich Kindertagesstätten ausreichend Zeit für die neuen Aufgaben vorzusehen. Erforderlich wären daher angemessene und abgesicherte Stunden- und Personalzuweisungen und ein „Mindestanspruch“, mit dem Kinder und Jugendliche bundesweit rechnen können. Auch fehlt es an orientierendem und unterstützendem Material. So wird aus manchen Bundesländern lediglich von „gelegentlichen Handreichungen“ berichtet. In den Rahmenrichtlinien ist Deutsch als Zweitsprache selten zu finden. Auch die KMK-Bildungsstandards leisten hier – wie oben bereits angeführt – keine Orientierung.

Bedarfe für die Praxis sind unter anderem zu folgenden Punkten zu sehen:

- Entsprechende Stunden- und Personalzuweisung für frühkindliche und schulische Einrichtungen
- Empfehlungen für die schulische Wochenstundenzahl bzw. für die Integration von Deutschförderung in den Regelunterricht
- Entsprechende Überarbeitung der Bildungs-, Lehr- und Rahmenlehrpläne sowie der Bildungsstandards für Schulen und der Bildungspläne für Kindertagesstätten
- Neuentwicklung von Materialien für die frühkindliche Arbeit sowie von Lehr- und Unterrichtsmaterialien
- Entwicklung eines Anforderungsprofils für das pädagogische Personal
- Fort- und Ausbildung, Nachqualifizierung (siehe unten)
- Erhöhung des Anteils an mehrsprachigem bzw. muttersprachlichem Personal wie auch an Personal anderer Glaubensrichtungen; Einbeziehung von FachberaterInnen, SprachexpertInnen und LogopädInnen

Qualifizierung des Personals

Die mangelnde Vorbereitung und Qualifizierung des pädagogischen Personals an Kindertagesstätten und Schulen ist eines der zentralen Probleme im Bereich Sprachförderung. In vielen Bundesländern gibt es derzeit keine Vorschriften hierzu. Vereinzelt werden nicht einmal PädagogInnen oder ErzieherInnen, sondern bereichsfremdes Personal eingesetzt. Die Fortbildung geschieht nur lückenhaft und unsystematisch. Ebenso ist die Ausbildung an Fachschulen und Hochschulen unterentwickelt.

Deutsch als Zweitsprache, Sprachdidaktik für die Pädagogik der frühen Kindheit, Interkulturelle Kompetenz, Diagnosefähigkeit, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wie auch der Umgang mit Heterogenität sollten Querschnittsthemen in der Ausbildung von Lehrkräften und ErzieherInnen sein. Vordringlich ist auch eine Nachqualifizierung des jetzigen Personals. Viele der derzeit mit Sprachdiagnose und Sprachförderung betrauten PädagogInnen sind nicht entsprechend auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Um die Übergänge im Bildungsprozess zu harmonisieren und die Kooperation zwischen den Bildungsbereichen zu verbessern, müssen Konzepte und Angebote für eine gemeinsame Fortbildung von ErzieherInnen, Lehrkräften und SozialpädagogInnen entwickelt werden. Die Perspektive sind grundständige gemeinsame Ausbildungsgänge an Hochschulen. Berufsbegleitende Weiterbildungskonzepte mit BA-Abschlüssen wie sie bereits an einigen Hochschulen begonnen haben, müssen eingerichtet werden.

Die neuerdings entwickelten ganzheitlichen Konzepte für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren lassen deutlich die Grenzen der bisherigen Fachschulausbildung für ErzieherInnen erkennen. Ausbildung, Forschung und Praxis müssen ein Konzept aus einer Hand werden, welches die bisherige Trennung zwischen Fachschule und Hochschule nicht gewährleistet. Die überwiegenden Länder der Europäischen Union haben darauf bereits reagiert und ihre Ausbildungsgänge vor Jahren umgestellt.

Schlussbemerkung und weiterführende Hinweise

Die GEW begrüßt die Intention des Integrationsprogramms, zu einem konsistenten Gesamtsystem von Sprachförderung zu gelangen auf der Basis eines sehr breiten Spektrums von Fragen und Schwerpunkten. Die Perspektive von bundesweit formulierten Handlungsempfehlungen und Qualitätsstandards ist – insbesondere im Lichte der jüngsten Föderalismusreform – sehr erfreulich. Qualitätsstandards bzw. Gütekriterien sind insbesondere zu den Sprachstandsfeststellungsverfahren, den Anforderungen an das Personal, zur Aus- und Fortbildung und zu den Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengrößen, Zeitbedarf) dringend nötig.

Im Hinblick auf gute Praxis verweisen wir nachdrücklich auf die Arbeiten und Projekte im Rahmen des BLK-Modellprogramms Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welches aus unserer Sicht sehr erfolgsversprechend das Ziel verfolgt, Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien eine bessere sprachliche Förderung zu bieten, um ihre Chancen im Bildungssystem zu erhöhen. Gleiches gilt für das DJI-Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“, dessen erste Projektphase (2005/2006) bereits wichtige Ergebnisse erbracht hat und das bis Mitte 2008 methodisch-didaktische Hilfen zur Umsetzung des Konzepts entwickelt.

Die Ergebnisse des Forum Bildung und der OECD-Studie Starting Strong II sowie des 6. Familienberichtes („Familien ausländischer Herkunft in Deutschland“) sind gute Grundlagen für die Weiterentwicklung der Bildungskonzepte unter besonderer Berücksichtigung der Integrationsarbeit im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Es werden allerdings weitere Studien im Sinne von Starting Strong II benötigt, um die Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder deutlicher zu unterstützen.