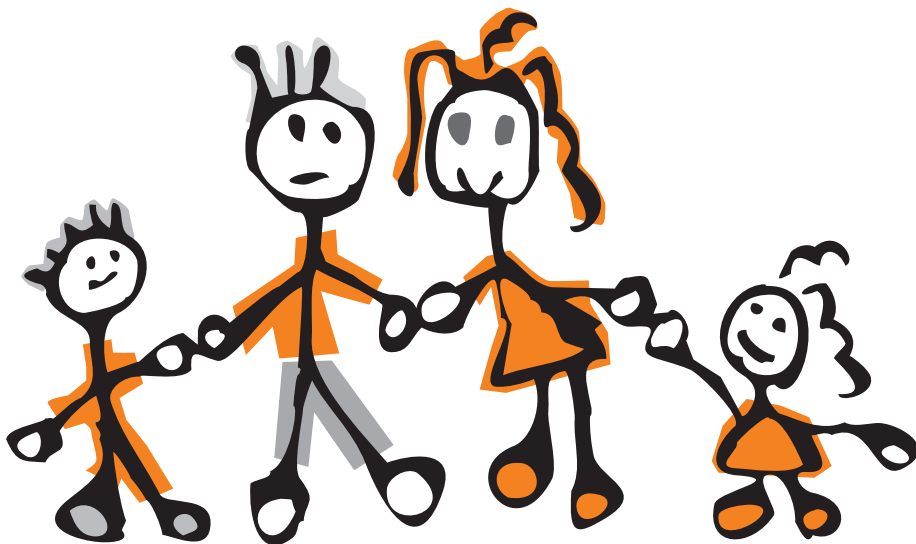


Sprache fördern - Bildung ganzheitlich entfalten



Impressum:

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main
www.gew.de juhi@gew.de

Verantwortlich:

Norbert Hocke
Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit der GEW

Redaktion:

Bernhard Eibeck

Druck:

reha gmbh, DruckCenter Saarbrücken

Februar 2007

ISBN 978-3-939470-06-9

**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Hauptvorstand**

Sprache fördern - Bildung ganzheitlich entfalten

Mit Beiträgen von

***Martina Schmerr
Norbert Hocke
Bernhard Eibeck***

***und der
Bundesfachgruppe sozialpädagogische Berufe***

Februar 2007

Inhalt

Norbert Hocke Vorwort	Seite 5
Bundesfachgruppe „Sozialpädagogische Berufe“ Erklärung der GEW zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder	Seite 7
Bernhard Eibeck Das Bildungsbuch - Leitsätze zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder	Seite 11
Martina Schmerr Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule	Seite 17

Die Autorinnen und Autoren:

Norbert Hocke

Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit der GEW

Bundesfachgruppe „Sozialpädagogische Berufe“

Interessenvertretung der Sozialpädagogischen Mitglieder im GEW-Hauptvorstand

Bernhard Eibeck

Dipl.Päd., Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim GEW-Hauptvorstand

Martina Schmerr

Germanistin (M.A.), Referentin für Schule beim GEW-Hauptvorstand

Vorwort

Zwei Bereichen werden in allen Bildungsplänen für Kindertagesstätten der Länder und im von der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz im Mai 2004 beschlossenen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ besondere Bedeutung beigemessen. Alle Kinder, besonders Kinder nicht deutscher Familiensprache, sollen in der deutschen Sprache gefördert werden. Außerdem sollen die Bildungsverläufe der Kinder beobachtet und dokumentiert werden. Wie dies im Einzelnen geschehen soll, wird unterschiedlich angegangen. Die einen begreifen diese beiden Aufgaben als Schulvorbereitung, andere sehen ihre Aufgabe in einer Art kindgemäßer Unterweisung. Allen Ländern ist gemein, dass sie von den Einrichtungen und Erzieherinnen verlangen, sich diesen neuen Aufgaben engagiert zuzuwenden, ohne die dafür erforderlichen zeitlichen und materiellen Ressourcen zu Verfügung zu stellen. Auch die Fortbildung erfolgt weitgehend in der Freizeit. Es fehlt an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund die beim Spracherwerb den kulturellen Zusammenhang ermöglichen können.

Die GEW nimmt zu diesen Themen Stellung, weil sie die Sorge hat, dass der ganzheitliche sozialpädagogische Ansatz der Jugendhilfe leichtfertig über Bord geworfen wird. Es geht in der frühkindlichen Bildung nicht darum, in kurzer Zeit einzelne, zweifellos wichtige Kompetenzen zu testen und zu trainieren. Notwendig ist vielmehr ein übergreifendes Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung von Anfang an.

Auch die Beobachtung von Bildungsprozessen und deren Dokumentation dient nicht dem Aufspüren von Defiziten und deren Beseitigung. Es geht im Gegenteil um die Förderung von Begabungen und Ressourcen. Im Dialog mit den Kindern und ihren Eltern sollen die jeweils individuellen Bildungswege entwickelt und gestaltet werden. Dies verlangt allerdings eine neue Ausrichtung der Pädagogik weg von der Angebotspädagogik hin zu einer kind- und situationsbezogenen Bildung

und Erziehung. Und es verlangt vor allem eine neue Arbeitsorganisation in den Einrichtungen und eine andere Gestaltung der Arbeitszeit mit bedeutend mehr Zeit für Beobachtung und Dokumentation, für Reflexion und Austausch, für Elterngespräche und Fortbildung.

Norbert Hocke

**Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit
der GEW**

Bundesfachgruppe „Sozialpädagogische Berufe“

Erklärung der GEW zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder

In allen Bildungsplänen für Kindertagesstätten, die in den Bundesländern in den letzten beiden Jahren erarbeitet wurden, ist vorgesehen, dass Erzieherinnen die Entwicklung der Kinder beobachten und dokumentieren. Mit der Bildungsdokumentation verbindet sich die Erwartung, Kinder besser individuell fördern zu können.

Gleichzeitig gibt es verstärkte Anstrengungen der Bildungspolitik, die Lernleistungen von Kindern nach vergleichbaren Kriterien zu messen und somit den Erfolg festzustellen. Dabei wird oft auf standardisierte Verfahren zurückgegriffen, die inhaltlich die Schulfächer widerspiegeln. Gemessen wird, wie gut Kinder in Deutsch, Rechnen und Naturwissenschaft sind. Diese Messverfahren, die in den Schulen allenthalben praktiziert werden, drohen jetzt auch unter dem Deckmantel der zu intensivierenden Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Schule in die frühkindliche Pädagogik Einzug zu halten. Die Schule formuliert ihre Maßstäbe von Lernleistung und die Kindertagesstätten sollen sie übernehmen. Die in Tageseinrichtungen nach eigenen Bildungsplänen geförderten Kinder werden nun zu Objekten eines aus der Erwachsenenwelt kommenden Testsystems, das bis dato nur an Schulkindern angewandt wurde und auch in dieser Altersgruppe nicht uneingeschränkt befürwortet wird.

Prozess beobachten und steuern statt Leistung (output) messen

Frühkindliche Pädagogik fördert die Neugier und Kreativität, die Lernbegeisterung und das Engagement, den sozialen Austausch und Zusammenhalt der Kinder. Bildung in früher Kindheit ist vor allem selbstgesteuertes Lernen in der ganzen Vielfalt der kindlichen Lebenswelt. Damit das Lernen von Kindern in den jeweiligen Alltagssituationen zu einem sich ständig weiter entwickelnden Bildungsprozess wird, bedarf es der Beobachtung, der Reflexion und der Dokumentation. Erzieherinnen helfen dem Kind, den Vorgang des eigenen Lernens wahr-

zunehmen und zu steuern, auf Lernergebnisse stolz zu sein, Lernwege weiter zu gehen und neue Gegenstände für das Lernen zu entdecken. Das kann im Gespräch sein oder im Experiment, allein oder in der Gruppe, über längere Zeit gehen oder nur einen Augenblick lang, drinnen und draußen. Bildung von jüngeren Kindern geht nicht durch Verabreichung vorbereiteter Lernhäppchen, die sich das Kind nur noch aneignen muss. Das wäre Training, aber keine Bildung.

Die GEW warnt davor, den ganzheitlichen, sozialpädagogischen Bildungsbegriff zugunsten einer eng in Fächer gegliederten Pädagogik aufzugeben.

Bildung hat einen eigenen Sinn

Bildung entsteht im eigenen Leben, nicht im Nachmachen des anderen. Bildung ist immer das eigene Erfassen, Verstehen und Nachvollziehen von Prozessen und Zusammenhängen. Wenn ein Ereignis Relevanz für Bildung bekommen soll, muss es auf Resonanz stoßen, es muss sich einordnen lassen in den eigenen, jeweils individuellen Bauplan der Bildungsbiographie, es muss Sinn und Bedeutung für das eigene Leben haben. Die GEW hat die Beobachtungs- und Dokumentationsmethode „Bildungsbuch“ entwickelt, weil sie überzeugt ist, dass sich Bildung nur sichtbar machen lässt, wenn es die Bildung der Kinder ist, die dokumentiert wird, und wenn die Kinder selbst an der Dokumentation aktiv mitwirken.

Das Bildungsbuch ist das Buch des Kindes, es dient seiner Selbstreflexion und unterstützt seinen Lernweg. Lernleistungen in von außen gesteuerten Fachdisziplinen festzuhalten, hilft Kindern auf ihrem Bildungsweg nicht weiter. Es mag sie möglicherweise für die Anforderung der Schule trainieren, einen Bildungsgewinn werden sie damit nicht erzielen.

Die GEW lehnt deshalb standardisierte Lernergebnismessungen und fachspezifische Portfolios ab.

Draufsatteln bis zum Zusammenbruch

Bildungsbeobachtung und -dokumentation geht nicht nebenher. Es ist eine seit langem verbreitete Praxis der Bildungspolitik, neue Inhalte,

Methoden und Anforderung zu dem Bisherigen einfach hinzuzufügen ohne zusätzliche Ressourcen bereitzustellen.

Von Erzieherinnen und Kitaleitungen wird ständig Neues und immer mehr verlangt. Umwelterziehung, Gesundheitsförderung, Sprachförderung haben Hochkonjunktur. Neuerdings auch wieder Werteerziehung. Der Kontakt zu den Eltern soll verbessert werden. Neben der Berücksichtigung elterlicher Wünsche und Bedürfnisse sollen ihnen auch selbst pädagogische Angebote gemacht werden. Die Träger der Einrichtungen verlagern immer mehr Aufgaben in die einzelne Einrichtung. Personalführung, Finanzverwaltung, Sponsoring, Öffentlichkeitsarbeit sollen im – oft gar nicht vorhandenen und schlecht ausgestatteten – Büro der Kitaleiterin erledigt werden. Bildungsbeobachtung und –dokumentation passen nicht in Einrichtungen, deren Konzept durch Addition verschiedenster Aufgaben und pädagogischen Ansätze entstanden ist. Der zweifellos richtige und für die Zukunft der Kinder wichtige Ansatz der Verbesserung der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten wird damit zunichte gemacht.

Deshalb fordert die GEW eine klare Prioritätensetzung für frühkindliche Bildung und eine deutliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen, insbesondere der Zeitbudgets für Vor- und Nachbereitung und die Freistellung von Leiterinnen.

Kinder brauchen verlässliche Bildungszeiten

Die Wirtschaft fordert längere, flexible Angebote, damit Mütter und Väter auch frühmorgens und spätabends zur Arbeit gehen können. Die Vorgaben der Kitagesetze und deren Finanzierungsregelungen erlauben es den Eltern, Besuchszeiten zu buchen, die ihren familiären Bedürfnissen am besten passen. Die Dauer der gebuchten Zeit ist dann auch Bemessungsgröße für den Elternbeitrag – je kürzer das Kind in der Einrichtung ist, desto geringer der Beitrag. Damit Kinder ihre Potentiale entfalten können, brauchen sie Zeit. Kindern, die nur für wenige Stunden am Tag in der Kindertagesstätte „abgegeben“ werden, werden wichtige Erfahrungen auf ihrem Bildungsweg vorenthalten.

Auch Erzieherinnen brauchen Zeit für Bildung: Für ihre eigene Fortbildung ebenso wie für die Beobachtung und Dokumentation der Bil-

dungsprozesse der Kinder. In einer Einrichtung, die ihre Erzieherinnen nur stundenweise kapazitätsorientiert einsetzt, kann dem Bildungsanspruch der Kinder nicht gerecht werden. Eine tägliche Arbeitszeit von weniger als sechs Stunden ist deshalb abzulehnen.

Deshalb fordert die GEW, Schluss zu machen mit übermäßiger zeitlicher Flexibilisierung: Kitas brauchen Zeit für Kinder. Kinder brauchen Zeit für Bildung.

Politik muss Erzieherinnen unterstützen

Die GEW unterstützt alle Bestrebungen, Kindertagesstätten qualitativ aufzuwerten. Ob dies gelingt, hängt nicht davon ab, wie klug ein Bildungsplan oder ein Kitagesetz geschrieben ist und wie ausgefeilt Handreichungen und Praxismaterialien entworfen sind. Der Schlüssel jeglicher bildungspolitischen Reform liegt bei den Erzieherinnen. Sie zu qualifizieren und zu motivieren ist die entscheidende Aufgabe. Dazu gehört auch eine angemessene, tariflich abgesicherte Bezahlung.

Die zweite Aufgabe ist, ihnen die Arbeitsbedingungen zu geben, die sie für die Erfüllung ihres Arbeitsauftrages brauchen. Bislang ist nicht erkennbar, dass die Politik diese Aufgaben erkannt hat. In den meisten Ländern konzentriert man sich auf den Ausbau der Angebote für unter dreijährige Kinder und die Senkung der Elternbeiträge. Die seit Jahren erhobenen Forderungen nach einer Hochschulausbildung, nach mehr Vor- und Nachbereitungszeiten und Fortbildung werden zwar im Prinzip als berechtigt anerkannt aber auf die lange Bank geschoben.

Deshalb fordert die GEW von der Politik, mit den Gewerkschaften und Berufsverbänden ein verbindliches mittelfristiges Programm zu vereinbaren, in dem klare Schritte zur Aufwertung der Professionalität der Erzieherinnen festgehalten werden.

Bernhard Eibeck

Das Bildungsbuch

Leitsätze zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder

Seit dem Jahr 1999 befasst sich die GEW intensiv mit Konzepten und Methoden der Bildungsdokumentation in Tageseinrichtungen für Kinder. Im Januar 2003 berief die GEW einen „Gesprächskreis Bildungsbuch“ ins Leben. Experten aus der Praxis, der Wissenschaft und der Fortbildung beraten seitdem die GEW in Fragen der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen.

Zunächst war die Diskussion sehr stark davon geprägt, wie man erreichen kann, frühkindliche Bildung als systematisch anzugehende Aufgabe in Tageseinrichtungen für Kinder zu verankern, ohne auf die aus der Schule bekannten curricularen und didaktischen Verfahren zurückgreifen zu müssen. Man wollte nicht, dass Tageseinrichtungen für Kinder pädagogisch organisiert werden wie (Vor-)Schulen mit Lehrplänen, sachbezogenen Unterrichtseinheiten und Leistungsbewertung. Gleichwohl sah man sich in der Verantwortung nachzuweisen, dass die frühkindliche Pädagogik sehr wohl eigene Verfahren entwickeln kann, die dem Anspruch gerecht werden, mit kleinen Kindern systematisch und erfolgreich zu lernen. Das Vorbild des schwedischen Portfolio schien geeignet, diesen Anspruch einzulösen. Die Bildungsdokumentation sollte so etwas werden wie der individuelle, mit dem Kind und seinen Eltern ausgehandelte „Bildungsplan“. Die Dokumentation verbindet die Beobachtung der bereits erfolgreich geleisteten Schritte mit der Planung der nächsten. Und sie sollte noch ein zweites leisten: der Erzieherin Sicherheit geben, dass sie jedes Kind individuell fördert und keines zurücklässt.

Im Laufe der Diskussion und vor allem in der kritischen Auseinandersetzung mit Dokumentationsverfahren, die in der Praxis entstanden, schälte sich ein Problem als besonders bedeutsam heraus: Alle bis dahin bekannten Methoden fußten auf Beobachtungen der Erzieherinnen. Sie werden von den Erzieherinnen ausgewertet, reflektiert, im

Team diskutiert. Sie dienen dem Austausch mit den Eltern und mitunter auch der Information der Grundschule über die Entwicklung, das Lernverhalten und den Leistungsstand der Kinder. Die Kinder sind nicht mit einbezogen, sie sind lediglich Objekte der Beobachtung.

Dem Gesprächskreis ging es aber darum, konsequent an dem pädagogischen Grundgedanken festzuhalten, dass Kinder selbst die Akteure im Bildungsgeschehen sind, dass es die Kinder sind, die sich bilden und Erzieherinnen mit ihren professionellen pädagogischen Methoden sich als Wegweiserinnen und Unterstützerinnen verstehen.

Demzufolge muss auch die Bildungsdokumentation die Kinder als Akteure ernst nehmen. Aus dieser Einsicht und mit diesem Anspruch formulierte der Gesprächskreis sechs Leitsätze.

Leitsatz Nr. 1: Das Bildungsbuch ist das Lern-Buch des Kindes.

Wenn Pädagogik der frühen Kindheit Bildungsprozesse anregen und das Bewusstsein der Kinder fördern will, dass sie lernen und wie sie lernen, muss man Kindern ein Medium anbieten, wie sie ihre eigenes Lernen sehen können. Das Bildungsbuch bietet dieses Medium. Allerdings nur dann, wenn es das Buch des Kindes ist. Das Kind muss sich mit ihm identifizieren. Es muss sehen, dass es selbst in dem Buch steckt. Natürlich können Kinder das Bildungsbuch nicht selbst anlegen, schreiben und aufbewahren. Sie allein sind es aber, die darüber bestimmen, was hinein soll und – vielleicht noch wichtiger – was nicht hinein soll oder was wieder daraus entfernt wird. Indem das Bildungsbuch die Lerngeschichte(n) der Kinder festhält, ermöglicht es dem Kind Reflexionen über sich selbst auf einer über den Dingen stehenden Ebene. Es erlebt nicht nur Freude, Neugier, Erfolg, sondern lernt eine neue Kategorie kennen: das Bewusstwerden der eigenen Bildung im Dialog über einen selbst gesteuerten, selbst erfahrenen und immer weiter und tiefer gehenden Prozess.

Leitsatz Nr. 2: Das Bildungsbuch fördert Ressourcen und eröffnet Perspektiven.

Man will nicht Leistung bewerten, Kinder nicht untereinander in Rangfolgen auflisten, nicht Erfolgreiches gegenüber Misslungenem hervor-

heben. Es geht darum, die Potentiale, die Begabungen, die Ressourcen zu betrachten und zu beschreiben. Diese Sichtweise hebt sich deutlich und wohltuend von der Tradition des Zensierens, des Bewertens und Einordnens ab. Es vermindert die Gefahr, Kinder nach Leistungsklassen zu sortieren und in begabte und unbegabte einzuteilen. Es vermeidet Etikettierungen. Wenn man mit dem Bildungsbuch allerdings nicht nur das Geschehene dokumentieren will, sondern auch neues Lernen anregen will, muss man einen Schritt weiter gehen: Man muss die Ressourcen des Kindes nutzen und Perspektiven entwickeln.

Leitsatz Nr. 3: Das Bildungsbuch schafft Transparenz im Team.

Wie viel wissen Erzieherinnen eigentlich gegenseitig von ihrer Arbeit? Es gibt Team- und Dienstbesprechungen, auf pädagogischen Tagen wird das Konzept der Einrichtung entwickelt. Möglicherweise kann man sich für einen gewissen Zeitraum sogar Supervision leisten. Aber was im Alltag wirklich geschieht, welche Erziehungsstile sich durchsetzen, wer welche (heimlichen?) Lieblingskinder hat, bleibt meist im Verborgenen. Im Bildungsbuch des Kindes spiegelt die dokumentierte Beobachtung das Verhalten, die Einstellungen und die Bildungsideale der Erzieherinnen zurück. Das Gespräch über das Bildungsbuch unter Kolleginnen und im Team kann mitunter zu unangenehmen Überraschungen führen.

Leitsatz Nr. 4: Das Bildungsbuch verbessert die Beziehungen zu den Eltern.

Die Bildungsbiografie kleiner Kinder wird in ganz besonderer Weise von ihren Beziehungen zu Vater und Mutter geprägt. Wir wissen, dass unser gegenwärtiges Bildungswesen nicht in der Lage ist, soziale Benachteiligungen und daraus resultierende schlechte Schulleistungen auszugleichen. Umso mehr kommt es darauf an, die Beziehungen zu den Eltern zu verbessern und über die bekannten Gelegenheiten hinaus inhaltlich und methodisch zu intensivieren. Das Bildungsbuch kann als Medium dabei behilflich sein, mit Vätern und Müttern regelmäßig den Bildungsweg der Kinder zu betrachten. Eltern haben oftmals keine rechte Vorstellung davon, wie sich ihre Kinder in der Kita bewegen,

was sie dort erleben, was sie schon können und was sie noch lernen. Und Erzieherinnen wissen oft wenig darüber, wie ein Kind sich zuhause verhält, wie die Eltern mit ihm umgehen, welche Anregungen es bekommt und wo es gebremst wird. Das Bildungsbuch kann Erlebnisse und Erfahrungen ebenso transportieren wie Erziehungsstile und Ergebnisse von verabredeten Lernschritten. Kind, Vater, Mutter, Erzieherin – sie alle werden im Bildungsbuch auf die eine oder andere Weise eine Rolle spielen. Sie sind aufgefordert, es als strukturierendes Kommunikationsinstrument zu nutzen. Mit dem Bildungsbuch gelingt der Austausch über das Lernen besser. Er wird vor allem dann intensiver, wenn Eltern ermuntert werden, selbst Beiträge für das Buch des Kindes beizusteuern und gemeinsam mit den Erzieherinnen die nächsten Schritte zu planen.

Leitsatz Nr. 5: Das Bildungsbuch stärkt die Kompetenzen der Erzieherinnen.

Erzieherinnen haben breit gefächertes Wissen und Handlungskompetenzen. Sie kennen entwicklungspsychologische Theorien und neurobiologische Forschungsergebnisse und können die notwendigen und sinnvollen, auf das einzelne Kind und das Gesamtgefüge der Gruppe bezogenen Impulse geben. Sie führen Elterngespräche, präsentieren ihre Projekte im Team und haben höchstes Geschick in handwerklichen und künstlerischen Tätigkeiten. Wo sie spüren, dass sie Schwächen haben oder wenn sie mehr über neuere pädagogische Konzepte erfahren möchten, besuchen sie Fortbildungen. Und keiner merkt es. Durch die Dokumentation ihrer Beobachtungen wird die Komplexität der Erzieherinnenarbeit deutlich. Erzieherinnen können zeigen, was in ihnen steckt. Das Bildungsbuch kann ein Beitrag dazu sein, das Berufsbild auf ein neues Image zu heben.

Leitsatz Nr. 6: Das Bildungsbuch schafft gute Voraussetzungen für den Übergang in die Schule.

Es gibt die einen, die dazu raten, Informationen aus der Kita in die Schule weiter zu vermitteln, damit die Lehrerinnen und Lehrer auf den erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen aufbauen können. Andere

wollen bewusst einen Schnitt machen. Sie befürchten, durch zu viel und zu intensive Information sei die Schule nicht mehr in der Lage, jedes Kind vorbehaltlos und offen aufzunehmen. Und wiederum andere wollen möglichst viele Daten über den Entwicklungsstand und das Leistungsvermögen der Kinder, um schnell herauszufinden, wo Stärken und Schwächen liegen.

Das Bildungsbuch wäre überfordert, wenn man verlangen würde, mit dieser Methode die Systemunterschiede zwischen Kita und Schule auszubügeln. Der Übergang zwischen beiden lässt sich kaum harmonisieren. Solange das Verständnis vom Bildungsauftrag der beiden Institutionen so unterschiedlich ist, wird sich daran auch nichts ändern.

Was das Bildungsbuch aber kann: Es kann Kindern den Stolz darauf mitgeben, dass sie schon viel erlebt, gelernt und geleistet haben. Und dass sie darüber Buch geführt haben. Sie müssen aber niemandem gegenüber Rechenschaft ablegen. Es ist ihr eigenes, persönliches Bildungsbuch. Wer es sehen darf, hat das besondere Vertrauen der Kinder. Hoffentlich missbraucht er es nicht.

Weiterführende Literatur:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen, Verlag Das Netz, Weimar-Berlin, 2006, 142 Seiten, 14,90 €

Martina Schmerr

Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule

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.

Notwendig ist ein ganzheitliches, integriertes und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept sprachlicher und interkultureller Bildung. 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.

Exkurs: 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. Korrekter-

weise müsste der Begriff also „Deutschförderung“ heißen und die Sprachförderung aller Kinder beinhalten.

Wünschenswert wäre 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.

Ein integriertes Sprachbildungskonzept muss auch diejenigen Kinder – gleich welcher Herkunftssprache – einbeziehen, die aus sprachanreicherungspoorer 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 aussonderrnder 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.¹ Der gleiche Anspruch gilt prinzipiell auch für das öffentliche Schulwe-

¹ Vgl. SGB VIII sowie den 10. Kinder- und Jugendbericht

sen. 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.

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-Sonderauswertung² 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.

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

² OECD: Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris 2006

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.

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.³

³ Vgl. Gogolin, Ingrid: Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schule. Hamburg 2001. <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Gogolin/unterricht.htm>

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.

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-, soziale-, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen).

Das Problem der 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 indessen 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.

Eine umfassende –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 auch die Förderung der Mehrsprachigkeit vor – auch für Kinder deutscher Herkunft,
- 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,
- obliegt Lehrkräften mit einem Schwerpunkt in Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache/ Sprachstandsdiagnostik, 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 in Kindertagesstätten und Schulen

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 Uni-

on haben darauf bereits reagiert und ihre Ausbildungsgänge vor Jahren umgestellt.

Literatur:

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ):

Rechtliche Möglichkeiten der Verpflichtung zur Durchführung verbindlicher Sprachstandserfassung für Kinder im vierten Lebensjahr und verpflichtender vorschulischer Sprachfördermaßnahmen für Kinder in Kindertageseinrichtungen, Berlin 2006

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):

Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Berlin 2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – 12. Kinder und Jugendendbericht, Berlin 2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

Familien ausländischer Herkunft – 6. Familienbericht, Berlin 2000

Deutsches Jugendinstitut (DJI):

Projekte: „Schlüsselkompetenz Sprache“ und „Sprachliche Förderung in der Kita“ – siehe: www.dji.de

BLK-Modellprogramm:

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – siehe: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Persönliches

Frau / Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

Telefon

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von bis (Monat/Jahr)

Name / Ort der Bank

Kontonummer

Bankleitzahl

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen. Änderungen des Beschäftigungsverhältnisses mit Auswirkungen auf die Beitragshöhe sind umgehend der Landesgeschäftsstelle mitzuteilen. Überzahlte Beiträge werden nur für das laufende und das diesem vorausgehende Quartal auf Antrag verrechnet. Die Mitgliedschaft beginnt zum nächstmöglichen Termin. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Ort, Datum

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel
Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Entgelt-/ Besoldungsgruppe Stufe Bruttoeinkommen monatlich

Betrieb / Dienststelle

Träger des Betriebs / der Dienststelle

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle

Beschäftigungsverhältnis

angestellt

beamtet

Std./Woche

in Rente

pensioniert

Vorbereitungsdienst/Berufspraktikum

befristet bis

arbeitslos

Honorarkräfte

beurlaubt ohne Bezüge

teilzeitbeschäftigt mit

im Studium

ABM

Sonstiges

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen. Die Zustimmung zum Lastschrifteinzug ist Voraussetzung für die Mitgliedschaft. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Unterschrift

Fachgruppe

Kassiererstelle

Mitgliedsbeitrag

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand. Die Anschriften finden Sie auf der Rückseite.

Vielen Dank!
Ihre GEW

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Notizen

Notizen

Notizen

Notizen

Notizen

Unsere Anschriften

GEW Baden-Württemberg
Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
E-Mail: info@bayern.gew.de
www.bayern.gew.de

GEW Berlin
Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestraße 6
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Lönningstraße 35
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@hessen.gew.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-
Vorpommern
Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
E-Mail:
landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: E-Mail@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8,
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rheinland-pfalz.de
www.gew-rheinland-pfalz.de

GEW Saarland
Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: sekretariat@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstraße 88
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/554220
Telefax: 0431/554948
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand
Parlamentarisches
Verbindungsbüro Berlin
Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: info@buero-berlin.gew.de



***Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand***

ISBN 3-930-813-72-6