



EINE KLUGE
STADT BRAUCHT
ALLE TALENTE

Expertise zum FöRMIG-Transfer Projekt

Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung
an der Schnittstelle zwischen Elementar-
und Primarbereich

(FöRMIG-TRANSFER HAMBURG)

EXPERTISE:
DIAGNOSEGESTÜTZTE
DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG
AN DER SCHNITTSTELLE ZWISCHEN
ELEMENTAR-UND PRIMARBEREICH
(FöRMIG-TRANSFER HAMBURG)

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Behörde für Schule und Berufsbildung
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg
Universität Hamburg, Institut für International
und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft,
FöRMIG-Kompetenzzentrum

AUTORIN Tanja Salem (Verantwortliche Leitung: Prof. Dr. Ingrid Gogolin)

GESTALTUNG carstenthun.de

DRUCK Behörde für Schule und Berufsbildung
Hamburg 2010

Kapitel 1 Vorbemerkung	
1	Ausgangslage 6
1.1	Kinder mit Migrationshintergrund in Hamburg 6
1.2	Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung 7
1.3	Mehrsprachigkeit in Deutschland und Hamburg 8
1.4	Verteilung von sozialem Kapital in Hamburg 9
1.5	Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (LRV) und Sprachförderkonzept für Vorschulklassen und allgemein bildende Schulen 10
1.6	Diagnoseinstrumente für Kitas und Grundschulen in Hamburg 11
1.7	Zusammenfassung 11
Kapitel 2 „Durchgängige Sprachbildung“ an der Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich	
2.1	Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit 15
2.2	Durchgängige Sprachbildung: der FörMig-Ansatz 19
2.3	Durchgängige Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung des Erwerbs mathematisch- naturwissenschaftlicher, sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen 22
2.4	Pädagogische Sprachdiagnostik in FörMig 26
2.5	Zusammenfassung 28
Kapitel 3 Durchgängige Sprachbildung in Sprachbildungsnetzwerken	
3.1	Kooperation und Vernetzung im Modellprogramm FörMig 30
3.2	„Durchgängige Sprachbildung“ in FörMig Hamburg 32
3.2.1	„HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule“ (HAVAS 5) 33
3.2.2	„Family Literacy“ (FLY) 35
3.2.3	„Stolpersteine“ bei der institutionenübergreifenden Kooperation in Hamburg 36
3.3	Gelingensbedingungen für Kooperation und Entwicklungsarbeit: Erkenntnisse aus FörMig 37
3.4	Gelingensbedingungen: Erkenntnisse aus anderen Netzwerk- und Transferprojekten 40
Kapitel 4 Konkretisierung des Hamburger FÖRMIG-Transferprojekts	
4.1	Strukturelle Rahmenbedingungen 42
4.2	Rahmenbedingungen für die Arbeit der beteiligten Einrichtungen 43
4.2.1	Entwicklungspartnerschaften 45
4.2.2	Regionale Sets 49
4.2.3	Der/die Setkoordinator(in) 49
4.3	Organisation des Gesamtprojekts 50
4.3.1	Administrative Leitung und ministerielle Verantwortung 50
4.3.2	Begleitgruppe 50
4.3.3	Wissenschaftliche Begleitung 50
4.3.4	Wissenschaftlicher Beirat 51
4.4	Prozessbegleitende Qualifizierung 51
4.5	Evaluation 52
4.6	Teilnahmemöglichkeiten und Auswahl der teilnehmenden Schulen und Kitas 52
Bibliographie (55)	
Anhänge (64)	

Vorbemerkung

Die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg hat um eine Expertise zur Vorbereitung des Projekts „Diagnosegestützte Durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ (FörMiG-Transfer Hamburg) gebeten. Die Expertise nimmt Bezug auf eine Projektskizze, die von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung erstellt wurde. Gegenstand der Expertise ist die Ausarbeitung eines Konzepts zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des FörMiG-Transferprojekts unter Berücksichtigung der im Modellprogramm FörMiG gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Am Modellprogramm FörMiG hat sich die Freie und Hansestadt Hamburg von 2004-2009 mit den Teilprojekten „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Grundschule“ (HAVAS 5) und „Family Literacy“ (FLY) beteiligt.

Ziel des Hamburger FörMiG-Transferprojekts ist es, an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung (weiter-) zu entwickeln und zu erproben. Hierbei sollen die sprachlichen Kompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowie die personalen, sozialen und lernstrategischen Kompetenzen der Kinder in den Blick genommen werden. Gleichzeitig soll durch eine stärkere Einbeziehung von Eltern die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder gefördert und die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestärkt werden.

Das Projekt FörMiG-Transfer Hamburg ist mit einer Laufzeit von drei Jahren geplant, in der Grundschulen mit ihren kooperierenden Kita-Partnern die oben genannten Ziele gemeinsam (weiter-) entwickeln und umsetzen sollen. Es startet am 1.08.2010 und endet am 31.07.2013.

Die Expertise gliedert sich vor diesem Hintergrund wie folgt:

Kapitel 1: Ausgangslage in Hamburg

Um ein Projekt wie das vorgesehene umsetzen zu können, ist es notwendig, die (strukturellen) Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu kennen. Für den vorliegenden Gegenstand ist insbesondere die Kenntnis über den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, ihre sprachliche Situation in Hamburg und ihre Beteiligung an der Kindertagesbetreuung relevant, da sie die Kernzielgruppe von FörMiG bilden. Des Weiteren stellen der Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (LRV), die Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (siehe LRV § 8, Abs. 2) und das Hamburger Sprachförderkonzept für Vorschulklassen und allgemeinbildende Schulen strukturelle Rahmenbedingungen dar, die die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie Vorgaben zur Sprachförderung umfassen.

Kapitel 2: Durchgängige sprachliche Bildung

In diesem Kapitel wird die inhaltliche Ebene des Projekts besprochen: Es wird das Verständnis von durchgängiger sprachlicher Bildung im Sinne von FÖRMIG expliziert. Hierfür werden zunächst Erkenntnisse zum Spracherwerb von Kindern unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit dargestellt, denn dem aktuellen Forschungsstand zu (Zweit-) Sprachentwicklung und dem Verständnis von FÖRMIG von durchgängiger Sprachbildung entsprechend, benötigen Bildungsinstitutionen ein Wissen darüber, was Kinder wann sprachlich können – und wann was (sprach)entwicklungstheoretisch fundiert nicht von ihnen erwartet werden kann. Anschließend wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung dargestellt. Im nächsten Schritt wird dieses mit Erkenntnissen zu mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung sowie dem Erwerb personaler, sozialer und lernmethodischer Kompetenzen mit Blick auf den Übergang von Elementar- und Primarbereich in Verbindung gebracht. Da das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt an der Grundkonzeption von FÖRMIG und den im Modellprogramm gewonnenen Erkenntnissen anschließt, bildet dieses Kapitel das inhaltliche Kernstück für das Projekt.

Kapitel 3: Durchgängige Sprachbildung in Sprachbildungsnetzwerken

Die Grundlegung für die operative Ausgestaltung der Zusammenarbeit der Institutionen und der in ihnen tätigen pädagogischen Fachkräfte erfolgt in diesem Kapitel. Dementsprechend wird das Strukturmodell von FÖRMIG dargestellt, innerhalb dessen durchgängige Sprachbildung realisiert wurde. Zudem werden die Hamburger FÖRMIG-Teilprojekte „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Grundschule“ (HAVAS 5) und „Family Literacy“ (FLY) vorgestellt, denn sie stellen Ressourcen dar, an denen FÖRMIG-Transfer Hamburg inhaltlich wie operativ anknüpfen kann. Sodann werden die Gelingensbedingungen für Entwicklungsarbeit und Kooperation, die in FÖRMIG ausgemacht werden konnten, vorgestellt. Sie bilden die Basis für Empfehlungen für die operative Umsetzung des Hamburger FÖRMIG-Transferprojekts.

Kapitel 4: Konkretisierung des Hamburger FÖRMIG-Transferprojekts

Anschließend werden in Kapitel 4 die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln in einem Konzept zur Gestaltung der diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung von Kindern an der Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich zusammengeführt. Zunächst erfolgt eine Verdichtung der Erkenntnisse zu den notwendigen Rahmenbedingungen für FÖRMIG-Transfer Hamburg. Hieran schließen die Konkretisierung der Netzwerkstruktur und der formalen Organisationsstruktur an. Zudem werden Empfehlungen für eine prozessbegleitende Qualifizierung der Beteiligten und für die Evaluation sowie für die Teilnahmevoraussetzungen gegeben.

1 Ausgangslage

1.1 Kinder mit Migrationshintergrund in Hamburg

Aktuelle und differenzierte Daten über die Hamburgische Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegen nur in Bezug auf Ausländer, nicht aber über Doppelstaatler und eingebürgerte Personen ausländischer Herkunft (z.B. Spätaussiedler) vor. Am 30. Juni 2009 lebten laut Melderegister 1.778.120 Menschen in Hamburg. 248.403 davon besaßen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2010) ¹. Ende Dezember 2009 betrug die Anzahl der Ausländer an der Bevölkerung in Hamburg 235.918 (rund 14%). 53.038 Personen (22,5%) besaßen dabei einen türkischen Pass. 20.027 Personen (8,5%) waren polnische Staatsangehörige, 12.987 Personen (5,5 %) kamen aus Serbien und Montenegro und 11.951 Personen (5,1 %) aus Afghanistan. Aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammte fast ein Drittel der in Hamburg lebenden Ausländer. Insgesamt sind 179 Staatsangehörigkeiten in Hamburg vertreten ².

Die Verteilung der Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit unterscheidet sich in Hamburg je nach Bezirk und Stadtteil. So leben die meisten Kinder im Alter zwischen 0 und sechs Jahren, die keinen deutschen Pass besitzen, in den Bezirken Mitte (2.046), Wandsbek (1.223) und Altona (1.032). In Harburg und Hamburg-Nord leben etwa gleich viele ausländische Kinder (766 bzw. 753). Die wenigsten Kinder mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen leben in Bergedorf (427) und Eimsbüttel (594). Dabei existieren weitere Unterschiede in den Hamburger Stadtteilen (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2010a).

Es ist evident, dass diese Angaben die tatsächliche Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich unterschätzen. Wird nämlich nicht das Pass-Kriterium (= die Staatsangehörigkeit) zugrundegelegt, sondern der Migrationshintergrund im Sinne von Geburtsort des Kindes selbst oder mindestens eines Elternteils (siehe zur Definition Statistisches Bundesamt 2010, S. 6), ergeben sich weitaus höhere Werte. So zeigen die Auswertungen des Mikrozensus 2008, dass 7,3 Mio. (8,9%) Menschen in Deutschland eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber 15,6 Mio. (10,1%) einen Migrationshintergrund haben (vgl. ebd., S. 7). Es kann also davon ausgegangen werden, dass etwa doppelt so viele Menschen einen Migrationshintergrund besitzen wie es Menschen ohne deutschen Pass in der Bundesrepublik gibt. ³

Für Kinder unter zehn Jahren sieht es noch einmal anders aus. Aufgrund des *ius soli*, das im Jahr 2000 in Kraft trat, erhalten Kinder von ausländischen Eltern bei Geburt den deutschen Pass sowie den der Eltern. In der amtlichen Statistik werden diese Kinder als Deutsche geführt. Ein Vergleich der Daten des Hamburger Melderegisters von 2010 mit denen des Mikrozensus fördert zutage, dass 6.922 Kinder in Hamburg im Alter von 0 bis sechs Jahren eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen. Einen Migrationshintergrund haben aber 39.517 Kinder (vgl. Statistisches Amt für

1 http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/A_1_4_j09_H.pdf [Zugriff: 01.06.2010].

2 <http://www.statistik-nord.de/daten/bevoelkerung-und-gebiet/dokumentenansicht/statistik-informiert-nr-26/2010/?type=cojllnIndcxmfp> [Zugriff: 18.3.10].

3 <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025211> [Zugriff: 31.05.10].

Hamburg und Schleswig-Holstein 2009; Böttcher u. a. 2010; eigene Berechnungen). Damit leben weitaus mehr Kinder mit Migrationshintergrund in Hamburg als mit den Daten des Melderegisters erfasst wird. Letztere sind daher auch nicht brauchbar für die Erfassung der Heterogenität der Herkünfte von Hamburger Kindern. Jedoch liegen mittlerweile Daten zu Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung vor, die nachfolgend vorgestellt werden.

1.2 Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung

Anfang 2010 wurde vom Statistischen Bundesamt eine neue Statistik zur Inanspruchnahme der Angebote der Kindertagesbetreuung in Deutschland von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich vorgelegt.

Die Daten umfassen Informationen zu Kindern und dem Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindern und Personal in öffentlich geförderter Kindertagespflege sowie zur Bevölkerungsbewegung, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes und des Mikrozensus (vgl. Böttcher u. a. 2010, S. 158).

Der Migrationshintergrund wurde über die elterliche Migrationserfahrung entsprechend der Datenerfassung der Statistik der Kindertagesbetreuung definiert: Wenn mindestens ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist und nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder sie nicht durch Geburt erworben hat, besitzt das Kind einen Migrationshintergrund. Die Staatsangehörigkeit des Kindes ist dabei nicht maßgeblich (vgl. ebd., S. 158f).

Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung

Im Jahre 2009 (Stichtag 1. März) nahmen bundesweit Eltern von ca. 2 Mio. Kindern in der Altersgruppe der Drei- bis unter Sechsjährigen das Angebot der Kindertagesbetreuung wahr. Dies entspricht einer Betreuungsquote von 92 %. Mehr als ein Viertel dieser Kinder (27% bzw. 520.000) hatte einen Migrationshintergrund..

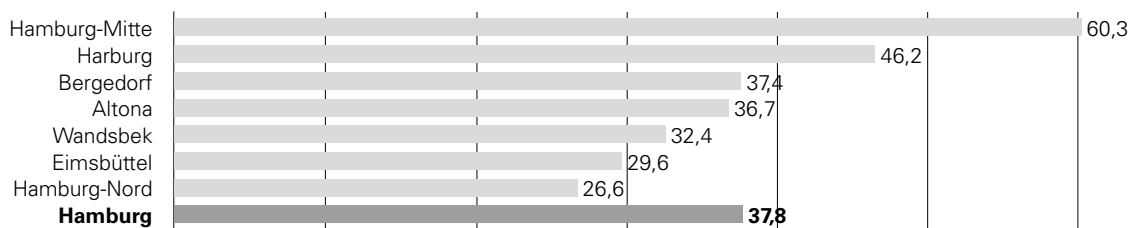
Die Eltern von 84% aller Kinder mit Migrationshintergrund dieses Alters im gesamten Bundesgebiet nahmen das Angebot der Kindertagesbetreuung wahr. Im Westen lag die Betreuungsquote der Kinder mit Migrationshintergrund bei 85 %, im Osten bei 66 % (vgl. ebd., S. 163).

In Hamburg nahmen 49.757 von 94.314 Kindern Angebote der Kindertagesbetreuung wahr (vgl. ebd., S. 163). In der Altersgruppe der Drei- bis unter Sechsjährigen hatten 40,8% einen Migrationshintergrund. Insgesamt nahmen 37.219⁴ Kinder in diesem Alter Angebote der Kindertagesbetreuung wahr. Einen Migrationshintergrund hatten 39,2 % von ihnen.. Die Betreuungsquote der Kinder mit Migrationshintergrund lag damit bei 78,7 %, bei denen ohne einen solchen bei 84 %. Insgesamt betrug sie 81,8 % (vgl. ebd., S. 162f.).

Nach Bezirken und nicht nach Alter differenziert, lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung im Bezirk Hamburg-Mitte bei 60 % und im Bezirk Harburg bei 46 %. Vergleichsweise wenige Kinder mit Migrationshintergrund besuchten Kitas der Bezirke Wandsbek (32 %), Eimsbüttel (30 %) und Hamburg-Nord (27 %).

⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt (2009). URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09_427_225,templateld=renderPrint.psml [Zugriff: 17.03.2010].

Graphik 1: Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung in Hamburg



Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010d) ⁵.

Wie oben dargelegt, liegt die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund. Gemessen an ihrem Anteil an der Bevölkerung, nehmen also weniger Kinder mit Migrationshintergrund Angebote der Kindertagesbetreuung in Anspruch als Kinder ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund haben damit häufiger einen Startnachteil bei Beginn ihrer Bildungskarriere, wie verschiedene Studien zutage fördern (vgl. Schwippert u. a. 2003; Becker/ Biedinger 2006). Becker und Biedinger (2006) konnten zeigen, dass sich der Kindergartenbesuch positiv auf die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auswirkt. Partizipieren Kinder nicht am Angebot der Kindertagesbetreuung, so werden sie zu einem bedeutenden Teil als schulunfähig eingestuft. Ein weiterer für den vorliegenden Kontext relevanter Befund der Studie ist, dass bei Kindern, die mehr als drei Jahre Kindergartenbesuch besitzen, wesentlich seltener ein Sprachförderbedarf ⁶ diagnostiziert wird als bei Kindern, die nicht am Angebot der Kindertagesbetreuung teilhaben (für die Gruppe der türkischsprachigen Kinder: 65% zu 19%) (vgl. Becker/ Biedinger 2006, S. 678). Zeigen konnten die Autorinnen auch, dass zusätzlich zu einem direkten Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien auf die Schulfähigkeit von Kindern ethnische Benachteiligungen bestehen, die sie besonders in sprachlichen Schwierigkeiten begründet sehen. Sie vermuten zudem, dass fehlendes kulturelles Wissen von Eltern mit Migrationshintergrund zu einer Benachteiligung führt (vgl. ebd., S. 680). Auf die Bedeutung des Wissens über das Bildungssystem und die darin vorherrschenden Spielregeln – also kulturelles Wissen – für den Zugang zu Bildung und Bildungserfolg verweisen auch andere Studien (siehe z. B. im internationalen Vergleich Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007; Nauck 2004; Kristen/ Granato 2004; klassisch schon: Bourdieu/ Passeron 1971), womit die zentrale Rolle von Kindertagesstätten als die erste Station im vielgliedrigen deutschen Bildungssystem und die Kooperation mit Eltern für Bildungs- und Chancengleichheit untermauert wird.

1.3 Mehrsprachigkeit in Deutschland und Hamburg

Alle Kinder in Deutschland, insbesondere die in urbanen Regionen wie Hamburg lebenden, werden in ihren Lebenswelten mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit konfrontiert. In den Medien, auf der Straße, im Freundeskreis und in den Bildungsinstitutionen kommen sie mit verschiedenen Sprachen mehr oder weniger häufig und intensiv in Kontakt. Kinder mit Migrationshintergrund

⁵ Siehe http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_020.pdf [Zugriff: 19.05.2010].

⁶ Einschränkung ist hier zu sagen, dass die Sprachfähigkeiten bei den Schulfähigkeitsuntersuchungen in Osnabrück, auf deren Daten sich die Studie stützt, nicht über einen Test oder ein profilanalytisches Verfahren erhoben wird, sondern über die Einschätzung der Kinderärzte.

leben in den allermeisten Fällen in mehr als einer Sprache, denn die Migrantenherkunftssprachen werden in der Migrationssituation nicht abgelegt, sondern neben dem Deutschen in den Familien und im näheren Umfeld gepflegt. In Deutschland wird keine Statistik darüber geführt, welche Sprachen in der Bevölkerung gesprochen werden. Auch die Daten über Nationalitäten können diesen Informationsmangel nicht ausgleichen, denn die Nationalität sagt nichts über die Sprachen aus, die zuhause, in der Schule oder anderen Kontexten gesprochen werden (Extra/Verhoeven/Reich/Roth 2002; Mehrländer 1996; Mediennutzungsanalyse 2001; Weidacher 2000; Presse- und Informationsdienst 2000; DJI 2000; Berend 1998; Hyla-Brüschke 2000; Reich 2009). Insgesamt wird von über 10 Millionen Zweisprachigen in Deutschland ausgegangen (vgl. Reich/ Roth 2002, S. 7).

In Hamburg wurde 2001 eine Untersuchung zum Sprachgebrauch von Grundschüler(inne)n durchgeführt. 35% der 46.190 befragten Grundschüler(inne)n gaben an, zuhause noch mindestens eine weitere Sprache außer oder statt Deutsch zu sprechen. Es wurden 90 Herkunftssprachen ausgemacht, die von den Schüler(inne)n gebraucht werden (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003).

Diese Daten sind inzwischen überholt. Eine Quelle, über die annäherungsweise Informationen über Mehrsprachigkeit in Hamburg gewonnen werden können, stellt die 4 ½ - Jährigen-Erhebung dar, bei der alle Kinder dieses Alters erfasst werden sollen. Im Rahmen dieser Erhebung für das Schuljahr 2007/08 gaben 36,1% (N = 12 446) an, im Elternhaus Deutsch und mindestens eine weitere Sprache zu sprechen. Für 2008/ 09 liegt der Anteil der Kinder mit Mehrsprachigkeit in der Familie bei 40%, der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (ohne Status der Großeltern) beträgt 42,2%. Im Trend zeigt sich, dass ein geringer Prozentsatz (unter 5%) der Kinder in Hamburg einsprachig mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwächst. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in einer zwei- oder mehrsprachigen Konstellation auf; es wird also neben der Herkunftssprache auch Deutsch verwendet. Türkisch ist mit deutlichem Abstand die zweithäufigste Sprache in Hamburg. Die Rangreihe der weiteren Sprachen wechselt, aber tendenziell sind Russisch und Sprachen aus der persischen Sprachenfamilie sowie Polnisch die nächsthäufig gesprochenen Sprachen.⁷ Die Datenlage macht es erforderlich, eine Lagebestimmung pro am Transferprogramm teilnehmender Einrichtung vorzusehen, denn es ist wahrscheinlich, dass die Sprachenverteilung regional sehr unterschiedlich ist.

1.4 Verteilung von sozialem Kapital in Hamburg

Auf der Grundlage der Hamburger Studie KESS 7 lässt sich für Hamburg die Verteilung von sozialem Kapital auf die Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen einerseits und der Zusammenhang von sozialem Kapital und verschiedenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern andererseits feststellen. Im Hamburger Bildungsbericht 2009 wurde die regionale Verteilung von sozialem Kapital in Hamburg untersucht. Als Grundlage hierfür dienten die Angaben aus der Studie KESS 7 zum sozialen Kapital der Familie, das durch das wahrgenommene Elterninteresse an den Aktivitäten und Freunden ihres Kindes repräsentiert wird. Auf dieser Basis wurden Regionen in Hamburg ausgemacht, in denen das soziale Kapital ähnlich verteilt ist (vgl. Bildungsbericht Hamburg 2009, S. 47). Auf hohem Niveau liegt es im Westen Hamburgs (Rissen bis Ottensen), in der nördlich-mittigen Region (Eppendorf bis Rotherbaum), in der nordöstlichsten Region (Dvenstedt und Wohldorf-Ohlstedt bis Wellingsbüttel) und in der südöstlichen Region (Kirchwerder

7 http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Viereinhalb%20Bericht%202007_2008.2.pdf [Zugriff: 03.06.2010].

und Neuengamme bis Tatenberg und Spadenland). Zu den Regionen, in denen das soziale Kapital eher auf geringerem Niveau liegt, zählen Teile von Osdorf, Lurup und Langenhorn, die an den nördlichen Landesgrenzen liegen sowie eine zentrale Region mit Stadtteilen um Altona, Altstadt und Hamm. Mit geringem sozialen Kapital ausgestattet sind zudem Dulsberg und Wandsbek sowie die im Süden liegende Regionen Neugraben-Fischbek, Hausbruch und Harburg und im Südosten Allermöhe und Lohbrügge (vgl. ebd., S. 48f.).

Eine genaue Darstellung der KESS 1 - und KESS 2 - Grundschulen in Hamburger Stadtteilen und Bezirken befindet sich in Anhang 1. In Anhang 2 findet sich eine Aufschlüsselung der am Modellprogramm FöRMIG beteiligten Hamburger Einrichtungen mit zugewiesenem KESS Faktor. Die Tabellen stellen eine Grundlage für die Auswahl der Einrichtungen für das Hamburger FöRMIG-Transfer Projekt dar.

1.5 Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (LRV) und Sprachförderkonzept für Vorschulklassen und allgemein bildende Schulen

Im Hamburger Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (2009) sind zwischen der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege sowie dem Soal-Alternativer Wohlfahrtsverband e.V. und der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH unter anderem Vereinbarungen zum Übergang Kita-Grundschule sowie zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen festgehalten.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird als ein Kernbereich der Bildung in Tageseinrichtungen definiert. Laut Vertrag ist es die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, alters- und entwicklungsangemessene Maßnahmen zur Sprachentwicklung und -förderung für alle Kinder in den verschiedenen Bildungsbereichen, ebenso wie gezielte Sprachförderangebote für bestimmte Kinder zu ergreifen. Ist gezielte Sprachförderung notwendig, wird der individuelle Förderbedarf über Instrumente der Sprachdiagnostik festgestellt. Besitzen mehr als 25% der Kinder in einer Tageseinrichtung einen Migrationshintergrund, kann die Einrichtung einen Antrag auf zusätzliche Ressourcen für Sprachförderung bei der Hamburger Behörde für Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz stellen (vgl. ebd. § 8 Abs. 4-5).

Dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird eine hohe Wichtigkeit für eine gelingende Bildungsbiographie beigemessen. So wird eine frühzeitige Abstimmung und Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Schulen als erforderlich angesehen. Maßnahmen, die zur besseren Gestaltung des Übergangs vereinbart wurden, sind zum einen die Einladung von Klassenlehrer(inne)n in die Tageseinrichtung, damit die Kinder Fragen zum Schulbesuch stellen können, ein Besuch der Kinder in der aufnehmenden Schule sowie ein Elternabend zum Thema Übergang in die Grundschule. Zudem bieten die Tageseinrichtungen den Eltern ein Entwicklungsgespräch vor der 4 ½ -Jährigen-Untersuchung an, in dessen Vorwege sie Berichte über die Entwicklung der Kinder anfertigen, die Auskunft über die Entwicklung allgemein, Stärken und Schwächen sowie Fördermaßnahmen bis Schulbeginn enthalten (vgl. ebd. § 9 Abs. 1-5; siehe auch Hamburger Sprachförderkonzept).⁸

Hamburger Sprachförderkonzept: vorschulischer Bereich und Grundschule

⁸ <http://www.li-hamburg.de/liq.projekte.14/index.html> [Zugriff: 10.5.10]

Das Hamburger Sprachförderkonzept umfasst den vorschulischen Bereich beginnend mit dem Jahr vor der Einschulung sowie den Primar- und Sekundarbereich I. Es verfolgt eine Verschränkung der Maßnahmen zur Sprachförderung übergreifend vom Beginn des vorschulischen Jahres bis zum Ende der Sekundarstufe I. Für Kinder mit einem ausgeprägten Sprachförderbedarf erhalten die Schulen gesondert Ressourcen zur Durchführung einer individuellen additiven schulischen Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts. Diese Ressourcen sind schulbezogen nach Schülerzahl und Sozialindex modifiziert. Zwischen Einzelschulen und Schulaufsicht werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen getroffen, durch die u. a. gewährleistet werden soll, dass jede Schule ihr schuleigenes Sprachförderkonzept implementiert und weiterentwickelt und die zusätzlichen Ressourcen zweckgebunden verwendet.

Kinder im Alter von 4 ½ Jahren werden seit 2003 von der zuständigen Bezirksgrundschule eingeladen. Im Rahmen dieser Erstvorstellung wird der geistige, seelische, körperliche und sprachliche Entwicklungsstand der Kinder überprüft. Ergeben sich Hinweise auf einen spezifischen Förderbedarf, wird den Eltern geraten, ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung oder für den Besuch einer Vorschulklasse anzumelden. Zudem erhalten die Eltern Informationen über wohnortnahe bzw. regionale Beratungs-, Förder- bzw. Therapieangebote.

Kinder mit einem diagnostizierten ausgeprägten Sprachförderbedarf im Deutschen sind seit dem Schuljahr 2006/07 gemäß HmbSG § 28a verpflichtet, im Jahr vor der Einschulung eine Vorschulklasse zu besuchen. Sie können davon auf Antrag zum Besuch einer Kindertageseinrichtung befreit werden. Diese Kinder erhalten zusätzlich zum Besuch einer Vorschulklasse bzw. Kindertageseinrichtung im Jahr vor der Einschulung eine additive Sprachförderung am Nachmittag. Die Fördermaßnahmen sind obligatorisch und für die Eltern kostenfrei (vgl. ebd., S. 5).

Die Sprachfördergruppen gemäß § 28a HmbSG werden in der Verantwortung der Behörde für Schule und Bildung regional organisiert; die Angebote sollen fußläufig zu erreichen sein. Die Kinder erhalten eine Förderung im Umfang von insgesamt 4 Stunden pro Woche. Die Organisation obliegt den Förderlehrkräften in Absprache mit den Schul- und Kita-Leitungen. Grundlage für die Förderung ist eine Diagnose des Sprachstandes der Kinder durch die Förderlehrkraft am Beginn des vorschulischen Bildungsjahres (vgl. ebd., S. 9).

Die Sprachförderung soll an die Ergebnisse des Sprachdiagnoseinstruments HAVAS 5 anschließen, das in den ersten sechs Wochen des Vorschuljahres von dafür qualifiziertem Personal eingesetzt werden soll. Bei zweisprachigen Kindern soll das Verfahren möglichst in beiden Sprachen durchgeführt werden. Für die Förderung wird ein individueller Förderplan erstellt; die Förderarbeit wird dokumentiert. Die Dokumentation wird den Klassenlehrkräften beim Eintritt ins erste Schuljahr übergeben. Vorgesehen ist eine enge Kooperation mit den Eltern (z.B. Elternabende, aktive Einbindung in die Sprachförderarbeit) (vgl. ebd., S. 7).

In der Grundschule soll Sprachförderung im Wesentlichen integrativ erfolgen: Sie soll eine übergreifende Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern darstellen. Unterstützung für die Realisierung der Sprachförderung in allen Fächern erhalten die Lehrkräfte durch Sprachlernkoordinator(inn)en, die als Funktionsträger(innen) auch für die Umsetzung des schuleigenen Sprachförderkonzepts zuständig sind. Bei zusätzlichem Förderbedarf wird auch in der Grundschule ein individueller Förderplan erstellt und die Förderarbeit dokumentiert. Die additive Sprachförderung findet in zu-

sätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts statt. Desweiteren sollen Deutschlehrkräfte und Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht Absprachen für die Alphabetisierung treffen (vgl. ebd., S. 8).

1.6 Diagnoseinstrumente für Kitas und Grundschulen in Hamburg

Zur Feststellung des Sprachförderbedarfs und zur Planung der Sprachförderangebote wird Hamburger Kindertageseinrichtungen empfohlen, die Diagnoseinstrumente SISMIK (für 3,5 bis 6-Jährige) oder HAVAS 5 (5 bis 6-Jährige) einzusetzen. In Vorschulklassen ist HAVAS 5 verbindlich bei Kindern mit vermutetem erhöhten Sprachförderbedarf. Zur individuellen Kompetenzfeststellung bei allen fünf- und sechsjährigen Hamburger Kindern wurden in der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIQ) diverse Instrumente zur „Hamburger Evaluation Bildung im Elementarbereich (HEBEL)“ entwickelt und im Rahmen der „Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule (KEKS) weiterentwickelt. Es handelt sich um Screening- und Diagnose-Instrumente, darunter:

- > Mini-KEKS- Einschätzungsbögen für 4-, 5 und 6-Jährige in Kindertagesstätten und Vorschulklassen,
- > Mini-KEKS 5: Tests für die Bereiche Mathematik und deutsche Sprache für 5- bis 6-Jährige im Herbst vor der Einschulung,
- > Multi-KEKS 5: Test für die Sprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch für 5- bis 6-Jährige vor der Einschulung,
- > Bilder-KEKS: Sprachstandserhebung für 4-, 5- und 6-Jährige. Der Bildimpuls Bilder-KEKS 4 ist seit drei Jahren Bestandteil des Vorstellungsverfahrens.

Weiterhin werden Instrumente überarbeitet, z. B. ein Protokollbogen für das Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige, das zum Herbst 2010 in einer aktualisierten und an die KEKS-Items angenäherten Form vorliegen soll.

1.7 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel dargestellten Daten zu Kindern mit Migrationshintergrund in Hamburg bzw. zu Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung in Hamburg sowie zu Mehrsprachigkeit und zur Verteilung von sozialem Kapital bilden eine Grundlage für die Auswahl der Einrichtungen für das Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“. Sie machen einen Teil der Heterogenität sichtbar, mit der Einrichtungen der Bildung und Erziehung in Hamburg konfrontiert sind und mit dem sie umgehen müssen, soll diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich realisiert werden.

Der Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (LRV) und das Hamburger Sprachförderkonzept für Vorschulklassen und allgemeinbildende Schulen der Behörde für Schule und Berufsbildung legen für alle Hamburger Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen die Verpflichtung zur systematischen Förderung der Sprachentwicklung von Kindern in der deutschen Sprache fest. Sprachförderung (i.S.v. Förderung des Deutschen) ist eine verbindliche Querschnittsaufgabe sämtlicher Bildungsbereiche. Wenn eine gezielte Förderung notwendig ist, sind die pädagogi-

schen Fachkräfte verpflichtet, den individuellen Förderbedarf auf der Grundlage eines anerkannten Instruments der Sprachdiagnostik zu ermitteln und die Ergebnisse den Fördermaßnahmen zugrunde zu legen. Die Elternbeteiligung bei der sprachlichen Bildung ihrer Kinder und darüber hinaus bei der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- und zum Primarbereich wird in beiden Bildungsinstitutionen angestrebt (vgl. Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in der Tagesbetreuung 2008, Bildungsplan Grundschule 2003; Entwurfsfassung Bildungsplan Primarschule 2010).

Diese Rahmenbedingungen eröffnen die Möglichkeit der Entwicklung gemeinsamer Diagnose- und Förderstrategien von Kindertagesstätten und Grundschulen, die im Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt angestrebt wird. Dieses Potential sowie die Erfahrungen aus dem FÖRMIG-Modellprogramm zur diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung Transferprojekt sollen genutzt und weiterentwickelt werden.

Im folgenden Kapitel wird der inhaltliche Kern des Modellprogramms FÖRMIG umfassend dargestellt.

Kapitel 2

„Durchgängige Sprachbildung“ an der Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich

Das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt hat zum Ziel, eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung von allen Kindern an der Schnittstelle vom Elementar- zum Primarbereich zu erreichen. Brüche, die bei institutionellen Übergängen entstehen, sollen vermieden werden, indem systematisch an den sprachlichen Fähigkeiten, die Kinder im Elternhaus und im Elementarbereich erworben haben, in der Grundschule angeknüpft wird.

Ein bedeutender Teil der Kinder in Hamburg besitzt einen Migrationshintergrund. Diese Kinder und deren Familien legen ihre Herkunftssprachen in den meisten Fällen nicht ab, sondern benutzen und pflegen sie. Eine Folge davon ist, dass ein Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst. Die Mehrsprachigkeit der Kinder, die in die Institutionen der Bildung und Erziehung eintreten bzw. sie durchlaufen, ist damit eine unumgängliche Bedingung für pädagogisches Handeln.

Das Modellprogramm FÖRMIG nahm dieses Faktum – sprachliche Heterogenität in Bildungsinstitutionen – zum Ausgangspunkt seiner Gesamtkonzeption. Der Hintergrund dafür liegt nicht nur in dem pädagogischen Leitgedanken, an den Voraussetzungen eines jeden Kindes anzuknüpfen, sondern ebenso in der Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes zu den Ursachen von Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Hier zeigt sich ganz deutlich, dass schulische Leistungsfähigkeit stark von sprachlichen Kompetenzen abhängt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden im deutschen Schulsystem schlechter ab als einsprachig aufwachsende Kinder ohne Migrationshintergrund. Wie die Schulleistungsuntersuchungen PISA, IGLU/PIRLS und TIMMS zeigen, liegt eine Ursache dafür in der unzureichenden Lesekompetenz im Deutschen. Diese mangelnden Fähigkeiten wirken sich kumulativ auf die Leistungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern aus (Bos u. a. 2007; 2008; PISA-Konsortium 2007). Verschiedene Studien, u. a. die PISA-Studien, verweisen darauf, dass diejenigen Kinder besonders schlecht abschneiden, die zuhause eine andere Sprache als die deutsche sprechen und zudem einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund besitzen. Allerdings geben die Untersuchungen es nicht her, eine Kausalität festzustellen: ob die zu Hause gesprochene Sprache die Ursache für die ermittelten Leistungsdifferenzen ist, oder ob sie ein Indikator für eine spezifische bildungsbenachteiligende Lebenslage ist, ist keineswegs klar. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass sich das kulturelle Kapital, also der Bildungsstand der Familie nachhaltiger auf den Schulerfolg auswirkt als die Familiensprache. Zudem zeigen Untersuchungen, dass der Mangel an Schriftorientierung des Elternhauses ein Prädiktor für den schulischen Misserfolg ist. Dies gilt nicht nur für mehrsprachig aufwachsende Kinder (vgl. Gogolin/ Lange im Erscheinen und die darin zitierte Literatur; Leseman u. a. 2009).

Bevor im Folgenden das Konzept der durchgängigen Sprachbildung im Sinne von FÖRMIG vorgestellt wird, das an eben diesen Erkenntnissen anknüpft, sollen der Spracherwerb und die Sprachentwicklung von (mehrsprachigen) Kindern unter Bedingungen von gesellschaftlicher Mehrspra-

chigkeit näher betrachtet werden. Die sprachentwicklungspsychologischen und linguistischen Erkenntnisse bilden die Grundlage dafür, eine durchgängige sprachliche Bildung von Kindern vorzusehen. Ein Grundverständnis von FÖRMIG ist es, an den Voraussetzungen, mit denen Kinder in die Institutionen der Bildung und Erziehung eintreten, anzuknüpfen. Es besteht daher die Notwendigkeit zu wissen, was Kinder sprachlich wann können – und was von ihnen nicht erwartet werden kann. Dies soll nachfolgend dargestellt werden.

2.1 Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Die Sprachfähigkeit gehört zu den grundlegenden Merkmalen des Menschseins. Sie schließt Mehrsprachigkeit, d.h. die Fähigkeit mehrere verschiedene Sprachen nebeneinander und nacheinander zu verwenden, ein (vgl. Bialystock/ Hakuta 1994). Diese Fähigkeit ist kein Zeichen besonderer Intelligenz, wie z.B. Untersuchungen mit Menschen mit geistiger Behinderung zeigen, die problemlos zwei Sprachen erwerben können, wenn die Lebensumstände dies nahe legen (vgl. Niederberger 2000).

Auch wenn das Gehirn grundsätzlich „Platz für viele Sprachen“ (List 2001) hat, spielt das Alter beim Zweitspracherwerb für Spracherwerbsverläufe eine Rolle, denn es kommen im Laufe der menschlichen Entwicklung unterschiedliche alters- bzw. entwicklungs- und situationsgerechte Sprachlernfähigkeiten zur Geltung.

Die erste Phase des Primärspracherwerbs, in der Kinder die strukturellen Grundzüge der Umgebungssprache erwerben, vollzieht sich bis ca. zum dritten Lebensjahr. In dieser Phase kann noch nicht von einer bewussten Sprachaneignung und dem kontrollierten Nutzen von Lernangeboten ausgegangen werden. Vielmehr lernen Kinder – nicht nur Sprache – bis zu diesem Alter auf implizite Art und Weise (vgl. List 2005; 2006). In dieser ersten Phase sind Kinder besonders empfänglich für die Aneignung mehrerer Sprachen.

Bei mehrsprachigen Kindern wird in unterschiedliche Erwerbstypen unterschieden: den simultanen Spracherwerb und den sukzessiven. Beim simultanen Spracherwerb kommen Kinder vor dem dritten Lebensjahr mit mehreren Sprachen in Kontakt und erwerben deren grundlegende Strukturen gleichzeitig. Hier zeigt sich, dass der Erwerbsverlauf bezogen auf die Syntax der Sprachen des Kindes sich nicht bemerkenswert von dem monolingual aufwachsender Kinder unterscheidet. Vom simultanen Spracherwerb unterscheidet sich der so genannte sukzessive Zweitspracherwerb. Hier wird die zweite Sprache erst dann erlernt, wenn die Grundfähigkeiten in der Erstsprache ausgebildet sind, also nach dem dritten bis vierten Lebensjahr. Auch bei diesem Erwerbstyp ähnelt der Erwerbsverlauf dem simultanen und dem monolingualen weitgehend (vgl. Kroffke/ Rothweiler 2006; Tracy 2009).

Erwerben Kinder später weitere Sprachen, sind Unterschiede festzustellen. Der Spracherwerb gleicht sich mit zunehmendem Alter mehr und mehr dem von erwachsenen Fremdsprachenlernern an (vgl. Kroffke/ Rothweiler 2006).

Bei der Orientierung am Alter der Kinder ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich die Sprachaneignung der Kinder individuell unterschiedlich vollzieht. Sie ist ein kontinuierlicher, kein Stufenprozess, in dessen Verlauf die Kinder beschreibbare „Meilensteine“ erreichen. Der Weg dahin kann sich unterschiedlich lang gestalten (vgl. Tracy 2002, 2009; Reich 2009). Wichtig für die Betrachtung

der Sprachentwicklung von Kindern ist, dass sie immer an die sozialen Bedingungen gekoppelt und daher auch als individuell zu betrachten ist. Jedes mehrsprachige Kind erwirbt seine Sprachen auf unterschiedliche Weise (vgl. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000; Reich 2009).

Sprache ist somit als eine dynamische und in sich systematisch gegliederte Größe zu verstehen. Das gilt auch für Zweisprachigkeit. Sprachaneignung ist ein Prozess, in dem sich Menschen die Teilbereiche von Sprache zueigen machen. Für die Aneignung von mehr als einer Sprache bedeutet dies, dass sie sich sowohl auf die Teilbereiche der Einzelsprachen bezieht (interlingual) als auch auf die Aneignung der verschiedenen Teilfähigkeiten beider Sprachen (intra lingual). Teilbereiche, die für alle Sprachen gleich sind, sind Sprachhandlungen, Wortschatz und Grammatik (vgl. Reich 2009). Dabei entwickeln sich diese Bereiche nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Ehlich 2005). Bei der Betrachtung der Sprachaneignung von Kindern mit Migrationshintergrund ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die Erstsprachen in der Migrationssituation erworben werden. Die Herkunftssprachen von Migrant(inn)en verändern sich in der Migration (vgl. Gogolin/Neumann 2001; siehe auch Dirim/Auer 2004). Daraus resultiert, dass sich der Sprachbesitz von Kindern mit Migrationshintergrund im Einwanderungsland von dem unterscheidet, den Kinder im Herkunftsland aufweisen (vgl. Gogolin/Neumann 2001). Dasselbe gilt für die dominante Umgebungssprache, weshalb Informationen über Meilensteine der Entwicklung der Sprachfähigkeiten von mehrsprachigen Kindern an einem monolingualen Maßstab – sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch – als Orientierungsmaßstab, nicht als starre Messlatte, angesehen werden müssen. Besonders zur Entwicklung der Herkunftssprachen in der Migrationssituation besteht Forschungsbedarf, damit sprachliche Bildung und Förderung den Voraussetzungen der Kinder entsprechend weiter differenziert und verbessert werden können. Wie oben dargestellt, kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich die Entwicklung der Syntax beim simultanen und auch beim sukzessiven Spracherwerb bis zu einem Alter von sechs Jahren gleich bzw. sehr ähnlich wie bei einsprachigen Kindern vollzieht. Für diesen sprachlichen Teilbereich wird daher auf die Beschreibung des monolingualen Erwerbsverlaufs zurückgegriffen.

Syntax

Die deutsche Syntax zeichnet sich durch eine komplizierte Satzstruktur aus, die von Kindern in einer bestimmten Reihenfolge erworben wird. Tracy (2002) identifiziert vier „Meilensteine“, die monolinguale Kinder im Alter bis zu vier Jahren erreichen. Auch bei der folgenden Systematisierung des Spracherwerbsverlaufs ist darauf hinzuweisen, dass die Altersgrenzen nicht verabsolutiert werden sollten und dass sich die Meilensteine nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist insbesondere zu beachten, dass die Zeit, Art und Intensität des Sprachkontakts mit dem Deutschen das Erreichen der Meilensteine stark beeinflussen.

Meilenstein I (mit etwa 1-1,5 Jahren)	Einwortäußerungen (vor allem Nomen, Partikeln) <i>da, nein, weg, ab</i>
Meilenstein II (mit etwa 1,5 - 2 Jahren)	Elementare Wortkombinationen (zunächst zwei, dann mehr Wörter mit Verben (Infinitive) und Verbpartikeln; viele Wortklassen fehlen (vor allem Artikel, Präpositionen, Fragepronomen etc.). <i>Tür auf. Mama Bus fahren. Mama auch Bus.</i>
Meilenstein III (mit etwa 2 - 3 Jahren)	Einfache, vollständige Sätze; zielsprachliche Wortstellung, aber auch noch die älteren Strukturformate von Meilenstein II. <i>Jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein. Wo kann ich hingehen?</i>
Meilenstein IV (mit etwa 3 - 4 Jahren)	Komplexe Sätze (d.h. Satzreihen), Nebensätze mit dem flektierten Verb am Ende. Die meisten Wortklassen sind verfügbar. <i>Ich warte, bis der Hund weggegangen ist</i> (Tracy 2002, S. 5).

		Satzklammer					
		↓				↓	
	Vorfeld	V2	Mittelfeld			VE	
a	Peter	machte	die Tür	gestern	nicht	auf	
b	Die Tür	machte	Peter	gestern	nicht	auf	
c	Gestern	hat	Peter	die Tür	nicht	aufgemacht	
d	Was	konnte	Peter	gestern	nicht	aufmachen?	
e		Konnte	Peter	die Tür	gestern	nicht	aufmachen?
		↓				↓	
		Konjunktion / Relativpronomen					
f	...	dass	Peter	die Tür	gestern	nicht	aufmachte
g	...	wer	die Tür	gestern	nicht	aufgemacht hat	

Quelle: Tracy 2002, S.7.

Im Deutschen steht das finite Verb im einfachen Satz an der zweiten Stelle. Es wird in der Sprachwissenschaft mit V2 oder Verbzweitposition bezeichnet. Im direkten Fragesatz steht es auch an erster Stelle. Die nicht-finiten Verben treten ausschließlich am Satzende auf (VE für Verbendposition). Im Nebensatz hingegen steht das finite Verb nach allen nicht-finiten Verbteilen am Satzende. Kinder erwerben die Satzklammer bis zu einem Alter von zwei Jahren. Dabei vollzieht sich der Erwerb von rechts nach links (vgl. ebd.). Auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist dies zu beobachten. Kinder, die erst mit drei oder vier Jahren in den Kontakt mit dem Deutschen kommen, benötigen acht bis 16 Monate, um die deutsche Satzklammer zu erwerben (vgl. Gogolin 2007a, S. 12 und die darin zitierte Literatur; Gogolin 2008).

Wortschatz

Die Aneignung des Wortschatzes oder des Lexikons hängt in hohem Maße vom Input ab, den Kinder in ihren Sprachen erhalten. Kinder erwerben im zweiten Lebensjahr die ersten, meist 50 Wörter. Dies sind vor allem Bezeichnungen für Objekte, z.B. Spielzeuge, die nächsten Familienangehörigen und Vorgänge und Orientierungen aus dem unmittelbaren Wahrnehmungsraum. Hinzu kommen Verben mit eher allgemeiner Bedeutung und nur wenige Adjektive. In der nächsten Phase erwerben Kinder etwa 200-300 weitere Wörter, die semantisch schon über den wahrnehmbaren Nahraum hinausgehen. Hier werden auch Verben mit spezielleren Bedeutungen und eine größere Anzahl von Adjektiven angeeignet. In der nächsten Phase umfasst der Wortschatz weitere 900-1200 Wörter. In dieser Phase können Kinder dann z.B. schon erste Formulierungen innerer Zustände und Vorgänge vornehmen. Es kommt bis zum Schuleintritt zu einem weiteren Ausbau des Lexikons und zu erweiterten Fähigkeiten des Erzählens (Reich 2009; List 2001, 2005).

Bei mehrsprachigen Kindern wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass sich die Lexika in ihren Sprachen etwa gleich ausbilden. Dies ist aber keineswegs so, denn die Ausbildung der Lexika hängt mit dem Input zusammen, den Kinder in den jeweiligen Sprachen erhalten. Und dieser ist in den meisten Fällen nicht gleich in allen Sprachen. Die Vorstellung von zwei identischen Lexika folgt der Annahme, dass zweisprachige Menschen zwei monolinguale in einer Person seien. Die-

ses Bild ist jedoch falsch. Richtig ist, dass Menschen ihre Sprachen ihren Bedürfnissen bzw. dem entsprechend, was die Umwelt ihnen abverlangt, entwickeln. Und es ist nicht schwer nachzuvollziehen, dass ein Kind, das in seinen ersten Lebensjahren überwiegend mit der Herkunftssprache der Eltern aufwächst, einen entsprechenden Wortschatz in den Bereichen ausbaut, die für das Kind von unmittelbarer Bedeutung sind (vgl. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000). Ähnliches gilt im Übrigen auch für Kinder, die nach dem Modell „Eine Person – eine Sprache“ erzogen werden: Mutter und Vater werden in den allermeisten Fällen in unterschiedlichen Kontexten mit dem Kind interagieren. Dementsprechend wird sich das Angebot in den Sprachen unterscheiden und damit die Wortschatzentwicklung. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich der Wortschatz bei mehrsprachigen Kindern domänenspezifisch entwickelt.

Diese Differenzen bzw. unterschiedlichen Entwicklungen der Wortschätze der Kinder bedeuten einerseits, dass mehrsprachige Kinder, wenn sie in die Kindertageseinrichtung eintreten, in vielen Fällen erst einmal einiges nachzuholen haben, was das deutsche Lexikon angeht. Aber andererseits bringen sie auch den positiven Aspekt mit sich, dass für mehrsprachige Kinder schon früh klar ist, dass es mehr als eine Bezeichnung für ein Objekt geben kann, dass Sache und Bezeichnung nicht immer dasselbe sind. Dies ist eine metasprachliche Fähigkeit, die sich positiv auf die kognitive Entwicklung auswirken kann und im Zusammenhang mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu sehen ist (vgl. Tracy 2009; List 2005; 2006). Dem Nachteil, dass zwei- oder mehrsprachige Kinder in jeder ihrer Sprachen in der Regel über einen geringeren Wortschatz verfügen als einsprachig Aufwachsende, steht der Vorteil gegenüber, dass sie insgesamt über ein größeres lexikalisches Repertoire verfügen – das aber auf zwei oder mehr Sprachen verteilt ist.

Ein häufig beobachtetes und vielfach in pädagogischen Kontexten problematisiertes Phänomen bei mehrsprachigen Kindern ist das sog. Codemixing oder Codeswitching, d.h. der Wechsel von einer Sprache in die andere innerhalb eines Satzes oder nach einem Satz. Dabei kann Sprachwechsel sowohl auf lexikalischer als auch auf struktureller Ebene stattfinden. Insgesamt ist Sprachwechsel als eine Fähigkeit zu betrachten, die einsprachige Menschen nicht besitzen bzw. ist es ihnen nicht bewusst, dass auch sie zwischen verschiedenen Registern wechseln, und die sie deshalb häufig irritiert – vor allem weil sie dem gesellschaftlichen einsprachigen Selbstverständnis, dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) widerspricht. Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive ist Sprachwechsel aber ein Zeichen dafür, dass Kinder die sprachlichen Mittel produktiv nutzen, die ihnen zur Verfügung stehen. Dabei können sie sehr früh, schon im Alter von ungefähr eineinhalb bis zwei Jahren, zwischen ihren Sprachen differenzieren, also ihre Fähigkeiten den Anforderungen ihrer Umwelt entsprechend einsetzen. Das bedeutet z. B. auch, die Sprachen zu mischen, wenn mehrsprachige Menschen anwesend sind, und ebendies nicht zu tun, wenn nur einsprachige Gesprächspartner zur Verfügung stehen (vgl. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000). Diese Unterscheidung vorzunehmen bedeutet, dass Kinder sich auf ihre Redepartner einstellen können, was als kognitive Fähigkeit zu betrachten ist, die insgesamt für die kognitive Entwicklung genutzt werden kann (De Bleser/Paradis 2006) – und damit auch dem Erwerb sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen dienlich sind.

Der Spracherwerb bzw. die Sprachaneignung benötigt Zeit. Bei mehrsprachigen Kindern ist Zeit ein nicht zu unterschätzender Faktor für die sprachliche Bildung in Institutionen. Mehrsprachige Kinder treten mit sehr heterogenen Fähigkeiten im Deutschen in die Kindertagesstätte ein und die Sprachen entwickeln sich sehr unterschiedlich. Dies ist bei der Förderung von Kindern zu berücksichtigen.

2.2 Durchgängige Sprachbildung: der FöRMIG-Ansatz

In Deutschland ist es bisher weithin üblich, von Sprachförderung zu sprechen. Inhaltlich wurde bzw. wird sie auch heute noch häufig als punktuelle Zusatzaufgabe verstanden, die sich auf die Behandlung einzelner Themen oder auf sprachliche Schwerpunkte, etwa den Wortschatz, beschränkt. Auch FöRMIG nutzte diese Begrifflichkeit zu Beginn des Programms. Im Laufe der Arbeit von FöRMIG stellte sich jedoch heraus, dass der spezifische Bedarf der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich nicht auf punktuelle Förderung richtet, sondern als Aspekt der sprachlichen Bildung zu verstehen ist. Die Gründe hierfür liegen zum einen darin, dass nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund förderbedürftig sind. Zum anderen können auch einsprachig aufwachsende Kinder ohne Migrationshintergrund ähnliche Schwierigkeiten wie erstere aufweisen – etwa, wenn sie aus einem schrift- und bildungsfernen Elternhaus stammen.

Die Beobachtungen der Praxis im Rahmen des Modellprogramms gaben also Anlass zur Reformulierung der Ziele des Programms: Das Konzept der durchgängigen Sprachförderung wurde transferiert in eine Neukonzeption der allgemeinen Sprachbildung – ein Rahmenwerk für eine „neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland“ (vgl. Programmträger 2009). Durchgängige Sprachbildung in FöRMIG wird in diesem Sinne als Oberbegriff verwendet. Sprachförderung ist ein Teil sprachlicher Bildung. Als Förderung kann z. B. ein Unterstützungsangebot bezeichnet werden, das geeignet ist, spezifische und identifizierte sprachliche Schwierigkeiten abzubauen und zu überwinden. Sie sollte aber eingebunden sein in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, das über punktuelle Förderung hinausgeht (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 3.3).

Für den FöRMIG-Kontext konnten in der Evaluation Hinweise darauf gefunden werden, dass eine integrierte systematische Sprachbildung in diesem Sinne, die gekoppelt ist an das fachliche Lernen und bei Bedarf ergänzt wird um Förderangebote, die auf ein identifiziertes spezielles Problem reagieren, für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten wirksamer ist, als wenn ausschließlich eine aus dem Kontext gelöste Förderung erfolgt (vgl. Programmträger 2009, S. 90).

Hiermit ist nicht gemeint, dass additive Sprachfördermaßnahmen in bestimmten Fällen nicht notwendig und wirksam sein können. Darauf weisen auch Ergebnisse des Hamburger Sprachfördermonitorings oder der Evaluation von „Family Literacy“ sowie des Hamburger „Theater-SprachCamps“ hin. Im Rahmen der Evaluation des Hamburger Sprachförderkonzepts konnte beispielsweise über die letzten fünf Jahre hinweg gezeigt werden, dass beim Vergleich der Wirksamkeit der Sprachförderung von Schulen, die unterschiedliche Förderstrategien verfolgen, diejenigen besser abschnitten, in denen additive Sprachförderung konsequent durchgeführt wird. Schulen hingegen, in denen Sprachförderung überwiegend im Rahmen des alltäglichen Unterrichts erfolgte, wiesen geringere Erfolge auf (May u. a. 2010, in Kürze online verfügbar unter <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20>). Die hier scheinbar bestehende Diskrepanz der Ergebnisse wird noch weiter geprüft. Sie könnte darauf zurückzuführen sein, dass in den Untersuchungen unterschiedliche sprachliche Bereiche geprüft wurden. In FöRMIG wurden zur Feststellung der sprachlichen Entwicklung der geförderten Kinder und Jugendlichen deren bildungssprachliche Fähigkeiten untersucht. Das Augenmerk gilt hier der positiven Entwicklung, die ein Kind durchläuft, also dem *Zuwachs an Ausdrucksmöglichkeiten*. Bezugskonstrukt ist „Bildungssprache“ als ein Register, das grundlegend ist für die Ausdrucksweisen der Fächer bzw. Bildungsbereiche des Curriculums insgesamt (zu „Bildungssprache“ siehe nächsten Unterpunkt). Im Hamburger Sprachfördermonitoring hingegen werden die Leistungen der Kinder über die Katego-

rien „förderbedürftig“, „nicht förderbedürftig“ erfasst. Im Längsschnitt wird die Frage verfolgt, ob eine *Verringerung sprachlicher Auffälligkeiten* in den Bereichen allgemeine Sprachentwicklung, phonologische Bewusstheit sowie Lesen und Rechtschreibung im Deutschen zu beobachten sei (vgl. z. B. May u. a. 2007). Beide Perspektiven sind einander komplementär, auch wenn sie je für sich Antworten auf unterschiedlich gestellte Fragen erbringen.

Sowohl nach der FÖRMIG-Evaluation als auch nach Ergebnissen des Hamburger Sprachfördermonitorings im Schuljahr 2007/08 (vgl. May u. a. 2009, S. 7) ist die Abstimmung von integrierter und additiver Sprachförderung ein Merkmal erfolgreicher Konzepte. Dies legen auch Ergebnisse anderer Studien nahe. So zeigte sich etwa im Rahmen der Bremer Jacobs-Sommercamp-Studie, dass positive Effekte der additiven Förderung wenige Monate nach ihrem Abschluss nicht mehr zu identifizieren sind, wenn im regulären Unterricht der Geförderten keine didaktisch und methodisch vergleichbaren Anschlussmaßnahmen ergriffen wurden (vgl. Baumert/ Stanat/ Müller 2008). Das Ergebnis des Hamburger Sprachfördermonitorings macht des Weiteren auf einen Umstand aufmerksam, der sich auch in den FÖRMIG-Projekten zeigte: Eine bewusste und systematische durchgängige Sprachbildung stellt pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen der Institutionen- und Unterrichtsentwicklung, die nicht ohne Weiteres und nicht von heute auf morgen zu bewältigen sind. Hierfür bedarf es der speziellen Qualifikation, genügender Zeit und eines Unterstützungssystems. Ein solches ist in Hamburg durch das Sprachförderkonzept sowie die Sprachlernkoordinator(inn)en grundlegend aufgebaut. Mit FÖRMIG-Transfer Hamburg werden zusätzliche Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt, die insbesondere die institutionen-durchdringende Sprachbildung, dafür erforderliche Unterrichtsentwicklung und die Qualifikation des pädagogischen Personals betreffen (vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Expertise).

Der gemeinsame Nenner des FÖRMIG-Ansatzes und des Hamburger Sprachförderkonzepts ist es, dass Gesamtkonzeptionen sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen realisiert werden sollen, in denen integrierte und die gegebenenfalls notwendigen additiven Maßnahmen Hand in Hand gehen. Für den Elementarbereich ist – analog zum Ziel der Sprachbildung in allen Fächern für die Schule – anzustreben, dass zusätzliche Deutschförderangebote und die integrierte Sprachförderung in den Bildungsbereichen systematisch geplant, aufeinander abgestimmt sind und einander sinnvoll ergänzen. In jedem Falle ist zu berücksichtigen, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu den Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehört. In der durchgängigen Sprachbildung ist dies berücksichtigt durch die Einbeziehung der Herkunftssprachen in das Gesamtkonzept.

Bildungssprache

In FÖRMIG wurde eine Konzeption sprachlicher Bildung entwickelt, die an den Erkenntnissen über Spracherwerb und Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit ansetzt. Bei der Vorbereitung der Arbeit des Programms wurde herausgearbeitet, dass es nicht allgemeinsprachliche Fähigkeiten sind, die Chancen auf Bildungserfolg eröffnen. Vielmehr sind es bildungsspezifische sprachliche Mittel, die dafür ausschlaggebend sind (Programmträger 2009). Diese sprachlichen Mittel werden als Bildungssprache bezeichnet. Das Konzept der „Bildungssprache“ wurde vom FÖRMIG-Programmträgerteam 2007 in den deutschen Diskurs eingeführt.

Bildungssprache ist das sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. Dieses Register besitzt demnach eine spezifi-

sche Funktion für Schulbildung. Gleichzeitig hat die Schulbildung eine spezifische Funktion für die Aneignung des Registers (vgl. Habermas 1977; Gogolin 2009).

Das Konzept der Bildungssprache schließt an die Functional Grammar von M.A.K. Halliday an, die anzeigt, dass sich die formalen Regeln der Sprachverwendung je nach Kontext und Funktion unterscheiden. Bildungssprache ist als formelles Sprachregister zu verstehen, das auch außerhalb des Bildungskontextes gebräuchlich ist. Besonders bedeutsam ist es aber im Bildungskontext, da es in Lernaufgaben und Unterrichtsmaterial etc. verwendet wird. Mit dem Fortschreiten der Bildungsbiographie und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung des Unterrichts in Fächer bzw. Fächergruppen wird dieses sprachliche Register immer intensiver genutzt. Das Register Bildungssprache unterscheidet sich aber nicht nur in Bezug auf Lernbereiche oder Fächer, sondern ganz grundsätzlich in verschiedenen sprachlichen Teilbereichen: auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene. Die Anforderungen, die damit an die Sprachlernenden gestellt sind, erhöhen sich im Verlaufe der Bildungsbiographie. Grob charakterisiert ist Bildungssprache an den Regeln der Schriftsprache orientiert, auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt (vgl. Gogolin 2009; 2006). Bildungssprache zu erwerben, nimmt Zeit in Anspruch. Studien zeigen, dass die Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache bei ca. fünf bis acht Jahren liegt. Im Vergleich dazu benötigen Kinder für den Erwerb alltagssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache etwa sechs Monate bis zwei Jahre (vgl. Gogolin/ Lange im Erscheinen und den darin aufgeführten Forschungsstand zu den Merkmalen der Bildungssprache; Programmträger 2009; Gogolin 2007a). Aufgrund ihrer Spezifik für den Gebrauch im Bildungssystem einerseits, der Nähe ihrer Merkmale zu den Konventionen für Schriftsprachgebrauch andererseits sind es vor allem die Bildungsinstitutionen, nicht die Familien oder die weitere sprachliche Umwelt, die die Verantwortung dafür tragen, dass Lernende bildungssprachliche Fähigkeiten in hinreichendem Maße erwerben.

Bildungssprache besitzt zudem eine normative Dimension. Sie ist dasjenige sprachliche Register, das eine Schülerin und ein Schüler beherrschen muss, um bildungserfolgreich zu sein.

Durchgängige Sprachbildung

Bildungssprache und Sprachbildung, wie sie in FöRMIG verstanden wird, stehen in einem engen Verhältnis zueinander. Sprachliche Bildung in FöRMIG ist „durchgängige Sprachbildung“. Mit diesem Begriff ist die Perspektive angezeigt, dass die Vermittlung und der Erwerb von bildungsspezifischen sprachlichen Mitteln als eine die Bildungsaufgaben insgesamt durchdringende Aufgabe zu verstehen ist. Um durchgängige Sprachbildung in FöRMIG zu realisieren, wurde eine Konzeption zugrunde gelegt, die den spezifischen Anforderungen, die mit dem Erwerb von Bildungssprache verbunden sind, sowie der sprachlichen Bildung von Kindern unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit Rechnung trägt.

„Durchgängige Sprachbildung“ nach FöRMIG hat drei Dimensionen:

- > eine bildungsbiographische Dimension: hierbei geht es um den Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten an der Bildungsbiographie entlang, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen (vom Elementarbereich in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II) kommt, indem die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische Arbeit der abgebenden Institution kennen und Kontinuität der Förderung gewährleisten. Diese Dimension trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die

bildungssprachlichen Anforderungen an Kinder über die Bildungsstufen hinweg verändern und Anschlussfähigkeit der Sprachbildungsbemühungen der verschiedenen Institutionen über die Bildungsstufen hinweg notwendig ist, um bildungssprachliche Fähigkeiten kumulativ aufzubauen.

- > eine thematische Dimension: sie umfasst, dass der Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen in allen Bildungsbereichen, Lernfeldern, Themenbereichen und Unterrichtsfächern erfolgt. Diese Dimension umfasst, dass in Bildungsinstitutionen vermittelte Inhalte von Kindern sprachlich erfasst und durchdrungen werden müssen und je nach Kontext, z. B. einem naturwissenschaftlichen Experiment, ein spezieller Sprachgebrauch von Kindern verlangt wird. Dieser Sprachgebrauch wiederum prägt den Kontext. Sprachlernen und Sachlernen gehören zusammen.
- > eine Mehrsprachigkeitsdimension: hierbei geht es zum einen um die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als Bedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten; zum anderen um die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Quelle für die Aneignung und Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Hierzu gehört ebenfalls, dass durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung und Förderung das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen eine frühe Ausbildung von Sprachbewusstheit fördert, den Ausbau von Analysefähigkeiten sowie die bewusstere Steuerung des Sprachlernens und einen zielbewussten Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, die beim fachlichen Lernen benötigt werden, unterstützt (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003, Programmträger 2009, Lange/ Gogolin 2010; vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Vieles spricht dafür, dass auch monolinguale Kinder von der systematischen Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit profitieren – sowohl im Hinblick auf metasprachliche Fähigkeiten als auch mit Blick auf die Sensibilisierung für sprachliches Lernen im engeren Sinne. Das Modellprogramm FÖRMIG hat sich jedoch auf diese Zielgruppe nicht gerichtet.

2.3 Durchgängige Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung des Erwerbs mathematisch-naturwissenschaftlicher, sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen

Das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt verfolgt das Ziel einer diagnosegestützten durchgängigen sprachlichen Bildung von Kindern am Übergang Elementar – Primarbereich, wobei insbesondere der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich sowie der Erwerb personaler, sozialer und lernstrategischer Kompetenzen in den Blick genommen werden sollen. Mathematik und Naturwissenschaften stellen Bildungs- bzw. Lernbereiche dar, innerhalb derer Kinder personale, soziale und lernmethodische Kompetenzen erwerben sollen (siehe Bildungsempfehlungen zur Bildung und Erziehung von Kindern in der Tagesbetreuung 2009, Bildungsplan Grundschule 2003; Entwurfsfassung Bildungsplan Primarschule 2010).

Für den naturwissenschaftlichen Bereich in der Kita ist in den Hamburger Bildungsempfehlungen (2008) festgehalten, dass es ein Ziel im Bereich der Ich-Kompetenzen ist, dass Kinder Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen wollen. Für den Bereich der Sozialkompetenzen stellen das Erklären von Zusammenhängen, die Wahrnehmung der Interessen und Bedürfnisse anderer sowie Empathie und die Erkundung und Wahrnehmung der Verschiedenheit von Interessen

im Stadtteil dar. Dass Kinder Ursache-Wirkungszusammenhänge erkennen können und erfassen, dass Fragen, Forschen und Nachdenken beim Lernen hilft, sind Ziele im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen (vgl. Bildungsempfehlungen 2008, S. 69).

Für den mathematischen Bereich ist es z.B. ein Ziel, dass Kinder die Anzahl von Augen, Ohren, Beinen und Armen, Fingern und Zehen, Kopf und Nase am eigenen Körper kennen (Ich-Kompetenzen). Erkennen und Anerkennen, dass Kinder verschiedene Wege zur Lösung von Problemen entwickeln, ist ein Ziel im Bereich der sozialen Kompetenzen. Erfahrungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen, zählt zu den lernmethodischen Kompetenzen (vgl. Bildungsempfehlungen 2008, S. 62).

Im Bildungsbereich Sprache ist als Aspekt lernmethodischer Kompetenz ausgewiesen, dass Kinder nach der Bedeutung von Worten und Sätzen fragen und nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen, sowie das Grundverständnis erwerben, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Kommunikationsstrategien erfordern. Zuhören, sich in jemanden einfühlen und sich in die Perspektive einer anderen Person versetzen, zählt zu den sozialen Kompetenzen. Ziel im Bereich der Ich-Kompetenzen ist z.B. sich anderen mitteilen zu können und zu wollen (vgl. Bildungsempfehlungen 2008, S. 44f).

Die in den Bildungsempfehlungen festgehaltenen Ziele in den verschiedenen Kompetenzbereichen machen deutlich, dass Kommunikation und Interaktion als grundlegend für den Erwerb von mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen betrachtet werden. Sprache durchzieht damit alle Bildungs- und Lernbereiche. Dies soll noch weiter präzisiert werden:

Sprachaneignung und kognitive Entwicklung hängen eng zusammen. Wie in Punkt 2.1 dargestellt, erwerben Kinder ihre Sprache(n) bis etwa zum dritten Lebensjahr auf eher implizite Weise. List (2005) spricht hier von implizitem Lernen. Erst ab einem Alter von etwa vier Jahren beginnt das explizite Lernen. Implizites wie explizites Lernen entwickelt sich mit und durch den Spracherwerb. Dies gilt auch für das mathematisch-naturwissenschaftliche Lernen.

Für die sprachliche Bildung im Hamburger FöRMIG-Transferprojekt, bei der der Erwerb mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten besonders in den Blick genommen werden soll, ist es demnach notwendig zu wissen, was Kinder wann können. So kann aus entwicklungspsychologischer Perspektive gesagt werden, dass es erst ab dem fünften Lebensjahr sinnvoll ist, den Erwerb mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen zu fördern, nämlich dann erst, wenn das explizite Lernen hinreichend entwickelt ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass Kinder nicht schon vor diesem Alter vor allem sinnliche Erfahrungen mit der sie umgebenden belebten und unbelebten Natur machen können und sollten, denn auch schon in ihren ersten Lebensjahren setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt, mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Phänomenen auseinander – sie entwickeln Theorien über die Welt. Aber die Herangehensweisen in der Förderung und Begleitung von Kindern, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden, sind verschieden (vgl. List 2005; Illner 2006; siehe auch die Publikationen des DJI Projekts „Kinder-Sprache stärken“; Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium 2007).⁹ Mit jüngeren Kin-

9 Im DJI Projekt „Kinder-Sprache stärken“ wurde vielfältiges Praxismaterial zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern im Elementarbereich, auch speziell für den naturwissenschaftlichen Lern- bzw. Bildungsbereich, entwickelt (vgl. Jampert u. a. 2009a). In Jampert u. a. (2006) findet sich z. B. eine Systematisierung des Zusammenhangs von Sprache und Naturwissenschaften, die sich an den sprachlichen Teilbereichen orientiert (vgl. Jampert u. a. 2006, S. 120). Diese kann hilfreich sein für die Gestaltung von sprachlicher Bildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Siehe außerdem das im Hamburger FöRMIG-Teilbereich „HAVAS 5“ entwickelte Fördermodul „Wasser“ sowie Reich 2009, 2008.

dern bis zu einem Alter von etwa vier Jahren ist explizites naturwissenschaftliches und mathematisches Arbeiten im engeren Sinne noch nicht möglich, aber explizites Lernen kann durch eine anregende Gestaltung der Lernumgebung bereits angebahnt werden. Hier geht es vor allem darum, Handlungen zu versprachlichen und neue Begriffe einzuführen. Für die Anbahnung expliziten Lernens ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit prinzipiell eine exzellente Voraussetzung, denn sie bringt kognitive Kompetenzen mit sich, die einsprachig lebende Kinder in der Regel erst später erlernen: sog. metasprachliche Fähigkeiten, die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache. Diese Fähigkeiten gilt es, für die Heranführung an explizites Lernen aufzugreifen und systematisch auszubauen. Eine der Grundlagen hierfür ist es, die Mehrsprachigkeit der Kinder explizit in das Lerngeschehen hineinzuholen (auch dann, wenn das pädagogische Personal die je in einer Lerngruppe vorhandenen Sprachen selbst nicht kennt oder beherrscht) und ihnen einen systematischen Ort zu geben – wie beispielsweise: dass die Kinder ermutigt werden, sich bei der Erschließung neuer Themen oder Sachverhalte auch ihrer Familiensprache zu bedienen und dies, wo immer es geht, auch öffentlich in der Kindergruppe bzw. Klasse zu besprechen und zu würdigen. Anregungen hierfür finden sich z. B. im Bildungsplan für Null- bis Zehnjährige des Landes Hessen (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007). Neben dem (Sprach-) bildenden Effekt hat das offensive Umgehen mit Mehrsprachigkeit auch motivationale Effekte: es fördert das sprachliche Selbstvertrauen der Kinder (seien sie nun selbst zwei- oder mehrsprachig oder seien sie einsprachig) und trägt somit zur Ausbildung einer generell lernförderlichen Disposition bei.

Bei Kindern ab dem fünften Lebensjahr ist es bereits möglich, sie darin zu fördern, sich die Welt durch eine naturwissenschaftliche Herangehensweise zu erschließen. Jampert u. a. (2006; vgl. auch Jampert u. a. 2009b) schlagen eine Vorgehensweise vor, bei der Kinder ausgehend von ihren Fragen eigene Hypothesen formulieren und sie in Experimenten überprüfen. Kinder können in der Interaktion ihren Wortschatz erweitern sowie die strukturellen Mittel erwerben, die der mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungs- bzw. Lernbereich ihnen abverlangt.

Mathematik und Naturwissenschaften sind Bildungs- bzw. Lernbereiche der Kita und der Grundschule. Ganz selbstverständlich ist es, dass Pädagog(inn)en Sprache nutzen, um diese Fähigkeiten zu vermitteln. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zum (Zweit-)Spracherwerb und dem Erwerb von Bildungssprache ist es jedoch notwendig, dass sich Grundschullehrkräfte und Erzieher(innen) darüber im Klaren sind, welche sprachlichen Herausforderungen mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten verbunden sind. Besitzen sie dieses Wissen, können sie Kindern die Möglichkeit eröffnen, die sprachlichen Mittel zu erwerben, die sie beherrschen müssen, um bildungserfolgreich zu sein – nämlich bildungssprachliche Mittel. Dies entspricht der thematischen Dimension von durchgängiger Sprachbildung, die gleichzeitig eine Perspektive für die Realisierung der bildungsbiographischen Dimension bietet, indem die beteiligten Institutionen an einem gemeinsamen Thema zusammenarbeiten.

Der Erwerb sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen ist Ziel in allen Bildungs- und Lernbereichen; sie sollen in der Arbeit in der Kita und Grundschule integrativ mit gefördert werden. Eine genauere Betrachtung dieser Kompetenzen im Hinblick auf durchgängige Sprachbildung in sprachlich und kulturell heterogenen Konstellationen, deckt weitere Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf:

Die Entwicklung sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen hängt eng mit dem Spracherwerb bzw. der Sprachentwicklung zusammen. Kinder nehmen sehr früh Absichten und

Gefühle bei anderen – zunächst bei den vertrautesten – Personen wahr und testen aus, welche Gefühle ihre eigenen Handlungen bei anderen auslösen. Zunächst gehen Kinder aber ganz selbstverständlich davon aus, dass die Gefühle des Gegenübers wie die eigenen sind. Ab ungefähr dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder, sich Begründungen und Erklärungen von Erwachsenen zeigen zu machen. Auf diese können sie zurückgreifen und sie „intern wieder beleben“ (List 2005, S. 23), wenn sie allein sind und auf ähnliche Situationen treffen. Dies sind die Anfänge der „inneren Sprache“ (sensu Wygotski, vgl. List 2005), die sich noch auf der impliziten Ebene des sozialen Verhaltens abspielen. Die Entwicklung der „inneren Sprache“ treibt die Sprachentwicklung voran und Kinder beginnen zu erfahren, dass andere Menschen anders denken und fühlen können als sie selbst. Ab etwa dem fünften Lebensjahr fangen Kinder an, Handlungen von anderen zu interpretieren und sich mit ihren Gemütern zu beschäftigen sowie Theorien über die Verschiedenheit von Ansichten zu bilden (vgl. List 2005). Die Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, Perspektivwechsel und Akzeptanz von Unterschiedlichkeit sind auch zentrale Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Lernfelds.

Darüber hinaus besteht hier ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für sprachliche Bildung in sprachlich heterogenen Konstellationen. List spricht von „quersprachigen Fähigkeiten“, die in solchen Kontexten angebahnt werden können. Das bedeutet, „die Bereitschaft zu fördern, symbolische Mittel miteinander zu vergleichen, ineinander zu übersetzen, gegenseitiges Verstehen auszuhandeln, also durch Sprachen hindurch kommunikativ zu handeln“ (List 2007, S. 31). Das heißt erneut nicht, dass alle Kinder und Erzieherinnen bzw. Lehrkräfte alle in der Einrichtung gesprochenen Sprachen sprechen können müssen. Es bedeutet vielmehr, die sprachliche Vielfalt in den Alltag einzubeziehen und über sie systematisch auch die Entwicklung sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen zu unterstützen. Erleichtert wird dies z. B. durch mehrsprachige Erzieher(innen) bzw. Grundschullehrkräfte, aber auch die Beteiligung von Eltern sowie anderen Instanzen im Umfeld der Institutionen, wie Migrantenorganisationen. Wie in Punkt 2.1 bereits ausgeführt, zeigen Studien, dass mehrsprachige Kinder bereits früh zwischen Gegenstand und Bezeichnung des Gegenstands unterscheiden sowie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Gesprächspartner bei der Sprachwahl einschätzen können. Es besteht also eine besonders gute Basis, soziale, personale und lernmethodische Kompetenzen durch den systematischen Einbezug von Mehrsprachigkeit zusätzlich zu fördern. Für einsprachig aufwachsende Kinder bietet sich die Chance, früh mit sprachlicher Vielfalt umgehen zu lernen und Erfahrungen in anderen Sprachen zu machen (siehe dazu z. B. auch Reich 2009; Gogolin 1988). Dies entspricht der Mehrsprachigkeitsdimension durchgängiger Sprachbildung in FöRMIG.

Wie Erfahrungen aus FöRMIG zeigen, bestehen aufseiten pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oftmals Vorbehalte gegen sprachsystematische Ansätze, da diese mit Verschulung gleichgesetzt bzw. als einem ganzheitlichen Ansatz von Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen widersprechend angesehen werden. Grundsätzlich kann aber vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer und (zweit-) spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse davon ausgegangen werden, dass Sprachbildung und -förderung in der Kindertageseinrichtung, die sich vollständig auf die Natürlichkeit des Spracherwerbs durch Erfahrungen konzentrieren, wie das im situativen Ansatz lange Zeit präferiert wurde, sowie vordergründig linguistisch orientierte Sprachförderprogramme den Voraussetzungen von Kindern, vor allem mehrsprachigen, nicht gerecht werden. Ein rein immanenter Ansatz berücksichtigt nicht, dass sich der Sprachförderbedarf von

(mehrsprachigen) Kindern vor allem der Unterschiedlichkeit der Sprach- und Lebenssituation der Kinder verdankt, er also keine einheitliche, linguistisch begründete Ursache hat. Ein Verständnis von Sprachförderung, das ausschließlich auf die inneren Sprach(selbst)bildungsprozesse vertraut, differenziert ebenfalls nicht ausreichend nach den sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen sowie Bedarfen von Kindern. Angezeigt ist damit eine Verbindung eines ganzheitlichen und sprachsystematischen Ansatzes (vgl. Reich 2008, S. 24-26; vgl. dazu auch Jampert u. a. 2006; 2002). Es gilt demnach sowohl an Erfahrungen und Interessen von Kindern anzusetzen als auch die sprachlichen Anforderungen der Inhalte der Bildungs- und Lernbereiche zu kennen und sie sprachdidaktisch zu nutzen.

2.4 Pädagogische Sprachdiagnostik in FÖRMIG

Durchgängige Sprachbildung macht es notwendig, dass sprachliche Stärken und Schwächen von Kindern und Jugendlichen aufgedeckt werden, um ihnen differenzierte Angebote machen zu können, durch die sie ihren Kompetenzen entsprechend aufbauend gefördert werden können. Hierfür ist eine systematische Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten notwendig sowie die didaktische Nutzung der Sprachdiagnoseergebnisse.

Zu Beginn des FÖRMIG-Programms 2004 waren nur wenige und zudem wenig ausgereifte Verfahren der Sprachdiagnostik in Deutschland verfügbar, die den Zielvorstellungen der Gesamtkonzeption von FÖRMIG entsprachen. Die existierenden Verfahren berücksichtigten nicht die Sprachentwicklung von Kindern unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie Erkenntnisse zur (Zweit-)Sprachentwicklung. Zudem war die Frage der Norm, woran also die Sprache der Kinder gemessen wird, in den meisten Fällen nicht transparent gemacht. So wurde zum Beispiel häufig die Schriftsprache von Erwachsenen als Messlatte zur Bewertung der kindlichen Sprachfähigkeiten zugrunde gelegt, ohne dass dies explizit thematisiert wurde. Auch eine Verknüpfung von Diagnoseergebnissen und anschließender Förderung wurde nur unzureichend vorgenommen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5; Reich 2009a, b; Lengyel u. a. 2009; Tracy 2009; Ehlich 2005; Kracht 2003). Erklärtes Ziel von FÖRMIG war es daher, Diagnoseinstrumente (weiter) zu entwickeln, die den Umständen des Spracherwerbs und der individuellen Sprachaneignungsprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit gerecht werden. Orientiert werden sollte sich an einem Maßstab zur Bewertung der Sprachfähigkeiten und der Abbildung von Sprachentwicklungsverläufen, der sich aus spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen zu Kindersprache nährt. Zudem sollte erreicht werden, an die Diagnoseergebnisse eine differenzierte und individuelle Förderung anzuschließen. Der Sprachbegriff, der der pädagogischen Diagnostik in FÖRMIG dabei zugrunde gelegt wurde, ist ein breiter und differenzierter: er umfasst Mehrsprachigkeit sowie die Teilbereiche des Sprachsystems, unterscheidet Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Bildungssprache und Alltagssprache (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5).

Pädagogische Sprachdiagnostik in FÖRMIG sollte die „natürliche“ Sprache von Kindern und Jugendlichen erfassen, wie es z. B. in profilanalytischen Verfahren und Beobachtungsverfahren angestrebt wird. Auch wurde verfolgt, die Familiensprachen in die Diagnostik einzubeziehen. Zudem sollten Sprachdiagnostik und -förderung in der Praxis von möglichst ein und denselben Personen durchgeführt werden, da erwartet wurde – und dies zeigte sich auch in den Basiseinheiten –, dass Erfahrungen mit sprachdiagnostischen Verfahren zu einer Sensibilisierung der pädagogischen

Fachkräfte für die Sprache der Kinder und Jugendlichen führen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5).

Für die pädagogische Sprachdiagnostik am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich wurde vom Programmträger empfohlen, das von Reich und Roth (2004) in einem früheren Projekt der Stadt Hamburg ausgearbeitete und in FÖRMIG weiterentwickelte Instrument „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger -HAVAS 5“ einzusetzen. HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Verfahren, das für die Erfassung des Entwicklungsstandes verschiedener Aspekte des Sprachsystems konzipiert und auf die Zielgruppe von Kindern im Alter von fünf Jahren zugeschnitten ist. In einer Einzelerhebung durch eine Fach- bzw. Lehrkraft werden Kinder aufgefordert, zu der sechsteiligen Bildergeschichte „Katze und Vogel“ zu schildern, „was da passiert“. Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend anhand eines differenzierten Auswertungsbogens im Hinblick auf inhaltliche Ausführung („Aufgabenbewältigung“), Bewältigung der Gesprächssituation, aktiven Wortschatz, Morphologie und Syntax analysiert. Sowohl quantitative als auch qualitative Gesichtspunkte werden ermittelt. Die quantitativen Werte geben Auskunft über den Stand der Sprachaneignung des Kindes auf einer Skala, die sich auf die Erst- oder Zweitsprache bezieht. Hinzu kommen qualitative Aspekte, die durch einzelne, vertiefende Beobachtungen erhoben werden und sich u. a. auf Lernstrategien und Übergangerscheinungen beziehen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5).

HAVAS 5 liegt in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor. Die Auswertungskategorien „Aufgabenbewältigung“ und „Bewältigung der Gesprächssituation“ lassen einen direkten Vergleich zwischen den Sprachen zweisprachiger Kinder zu. Im Bereich der Grammatik ist aufgrund der strukturellen Unterschiede der Sprachen kein direkter Vergleich möglich, aber es lassen sich Analogieschlüsse ziehen. Im Bereich des Wortschatzes ist der Vergleich nur bedingt möglich (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5; Reich/ Roth 2007 und Reich 2009).

HAVAS 5 wurde in FÖRMIG in allen Basiseinheiten (Sprachbildungsnetzwerken) eingesetzt, die an der Schnittstelle vom Elementarbereich in die Grundschule arbeiteten. Zusammenfassend für alle Erfahrungen, die in den Basiseinheiten gemacht wurden, kann gesagt werden, dass die Implementierung von HAVAS 5 in denjenigen Einrichtungen am besten gelang, in denen sich Förderteams zusammenschlossen und eine auf HAVAS 5 aufbauende Förderung im institutionellen, standortbezogenen Förderkonzept verankert wurde. Dies ist z. B. in Hamburg der Fall. Auch wenn der Weg von der Diagnostik zur Förderung für viele Einrichtungen kein einfach zu bewältigender war, so wurden je nach Bedürfnissen und Ressourcen unterschiedliche Strategien entwickelt, diesen Anspruch zu realisieren. Im Hamburger FÖRMIG-Projekt „HAVAS 5“ sind Handreichungen (u. a. zu Themen des Sachunterrichts) entwickelt worden, in denen exemplarisch die Verknüpfung von Diagnose und Förderung ausgearbeitet wurden (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5; <http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Foer.havas/index.html>; siehe auch Kapitel 3).

Wie sich in allen, auch den Hamburger Basiseinheiten herausstellte, gab es einen hohen Bedarf an Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich des Umgangs mit Diagnoseinstrumenten und dem Schritt von der Diagnose zur Förderung, dem vom Programmträger, aber auch von den FÖRMIG-Ländern begegnet wurde. In Hamburg liegen Qualifizierungskonzepte für die Durchführung von HAVAS 5 vor, auf denen für FÖRMIG-Transfer Hamburg aufgebaut werden kann.

In FÖRMIG-Transfer Hamburg wird angestrebt, die verschiedenen Diagnoseinstrumente, die zur

sprachlichen Kompetenzerfassung, aber auch zur Erfassung der Kompetenzen in anderen Entwicklungsbereichen von Kindern im Elementar- und Primarbereich vorhanden sind, miteinander zu verknüpfen. Vorgesehen ist, diese Aufgabe dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätssicherung zu übertragen. Wie die Erfahrungen aus FÖRMIG zeigen, ist es sinnvoll und gewinnbringend, wenn solche Entwicklungsarbeiten gemeinsam von pädagogischen Kräften aus der Praxis und Vertreter(inne)n aus der Wissenschaft angegangen werden (siehe zu einem Realisierungsvorschlag hierfür Kapitel 4).

2.5 Zusammenfassung

Die Aufgabe von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Deutschland ist es, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu eröffnen. Damit Kinder die spezifischen sprachlichen Mittel erwerben, die je nach Bildungs- bzw. Lernbereich bzw. Fach oder Fächergruppe von ihnen erwartet werden, muss Bildungssprache zum expliziten Gegenstand in allen Bildungs- und Lernbereichen gemacht werden. Zudem ist die Zusammenarbeit der Institutionen der Bildung und Erziehung sowie weiteren Instanzen, deren Aufgabe die sprachliche Bildung und Erziehung von Kindern ist, eine Voraussetzung für den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten. Diesen Anspruch verfolgt durchgängige Sprachbildung im Sinne von FÖRMIG.

In den Hamburger Bildungsempfehlungen (2008) sind mathematisches und naturwissenschaftliches Lernen als Bildungsbereiche ausgewiesen. Kinder sollen im mathematischen Bereich Erfahrungen mit Formen, Größe und Gewicht, Zahlen (und Zählen) sowie Messen und Vergleichen, Ablauf und Zeit und geometrische Grunderfahrungen sammeln. Dabei wird explizit darauf verwiesen, dass es Aufgabe der Erzieher(innen) sei, sich sprachlich präzise auszudrücken, zum Beispiel: die Anzahl der für die Kinder benötigten Teller beim Tischdecken zu nennen, anstatt es bei allgemeinen Aussagen zu belassen (vgl. ebd., S. 59).

Hier ist schon der Hinweis darauf gegeben, dass Sprache und mathematisches Lernen zusammenhängen. Nicht anders sieht es im naturwissenschaftlichen Bereich aus. Auch hier sind in den „Hamburger Bildungsempfehlungen“ Verweise auf die sprachliche Bildung von Kindern: So wird ausgeführt, dass Kinder durch Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Bewerten ihre belebte und unbelebte Welt wahrnehmen (vgl. ebd., S. 65). Diese können aufgegriffen werden, müssen jedoch um die Spezifik der Ressourcen und Anforderungen erweitert werden, die sich durch Mehrsprachigkeit ergeben – auch dann, wenn es um Förderung des Deutschen geht.

Im DJI-Forschungsprojekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ wurden für die deutsche Forschungs- und Bildungslandschaft erste Schritte gegangen, Sprache und naturwissenschaftliche Bildung zu verknüpfen. Solch ein Ansatz widerspricht nicht einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, sondern es erweitert es um Wissen, das es ermöglicht, an den Voraussetzungen von Kindern anzusetzen und sie bestmöglich den Erwartungen des Bildungssystems entsprechend zu fördern. Es empfiehlt sich, Sprachförderung (ob nun integrativ oder additiv) an Themen zu orientieren (vgl. Reich 2008; 2009). Hier bietet sich auch ein Verknüpfungspunkt für die kooperative Gestaltung der sprachlichen Bildung am Übergang Kita-Grundschule. Auch auf Material zur Verknüpfung von Sprachförderung und dem Erwerb naturwissenschaftlicher Fähigkeiten kann in Hamburg zurückgegriffen werden, so etwa auf das Fördermodul „Wasser“, das im FÖRMIG-Projekt „HAVAS 5“ entstand.

Eine entscheidende Voraussetzung hierbei ist, dass pädagogische Fachkräfte linguistische und entwicklungstheoretische Kenntnisse erwerben, um sprachliche Bildung mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung sowie mit der Förderung personaler, sozialer und lernmethodischer Kompetenzen zu verknüpfen. In Hamburg wurden bereits Fortbildungsmodule für Erzieherinnen entwickelt (vgl. Reich 2008; vgl. auch das Transferprojekt von Rothweiler im SFB Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg, <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/projekt2.html>), an denen das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt anknüpfen und auf denen es aufbauen kann. Im nächsten Kapitel geht es um die strukturelle Dimension durchgängiger Sprachbildung.

Kapitel 3

Durchgängige Sprachbildung in Sprachbildungsnetzwerken

Durchgängige Sprachbildung erfordert auf der strukturellen Ebene die Kooperation innerhalb der einzelnen Institution der Bildung und Erziehung, zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und zwischen den Bildungsinstitutionen und anderen Instanzen. Dieser Ansatz ist neu für Deutschland. Traditionell arbeiten Bildungsinstitutionen wie die Schule eher für sich allein. Selbst innerhalb von Schulen, also in den Kollegien, ist Zusammenarbeit noch nicht der Normalfall. Mit der Kooperation von Schulen und außerschulischen Einrichtungen wie Kindertagesstätten stellen sich den Institutionen und pädagogischen Fachkräften zusätzliche Hürden, denn es treffen unterschiedliche Bildungsverständnisse, deren Heterogenität noch durch die Trägervielfalt im außerschulischen Bildungsbereich verstärkt wird, und Professionen aufeinander. In Hamburg, wo seit Jahren die Kooperation zwischen Kitas und Schulen erprobt und aufgebaut wird, liegen jedoch vielfältige Erfahrungen vor, auf die FÖRMIG-Transfer Hamburg weiter aufbauen kann.

In FÖRMIG wurden verschiedene, innovative Wege gefunden, kooperative Entwicklungsarbeit in Institutionen und über ihre Grenzen hinweg zu realisieren. In diesem Kapitel wird die Struktur dargestellt, innerhalb derer diese Wege eingeschlagen wurden sowie die konkrete Realisierung durchgängiger Sprachbildung in Hamburg beschrieben. Um die Erkenntnisse aus FÖRMIG für das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt zu nutzen, werden die Gelingensbedingungen für durchgängige Sprachbildung in Sprachbildungsnetzwerken zusammengetragen.

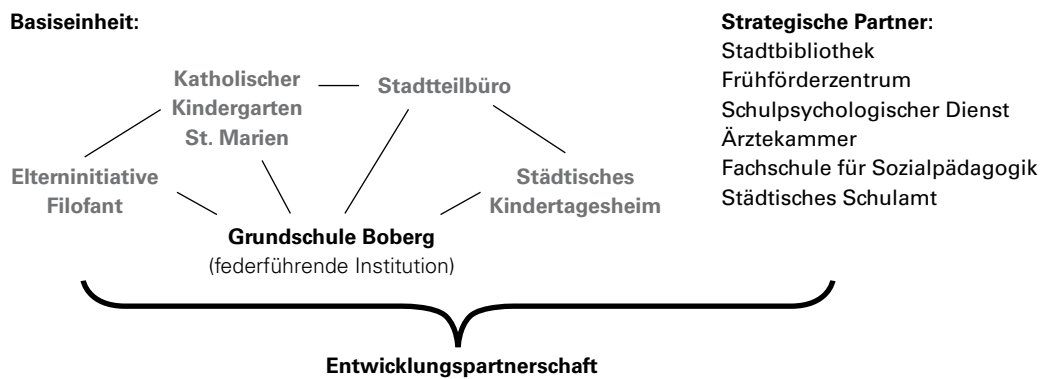
3.1 Kooperation und Vernetzung im Modellprogramm FÖRMIG

Im Folgenden wird die Organisationsstruktur vorgestellt, innerhalb derer durchgängige Sprachbildung in FÖRMIG realisiert und je nach den Bedürfnissen und Ressourcen der Beteiligten umgesetzt wurde.

Das Kernanliegen von FÖRMIG ist der kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten. Um dies zu realisieren, wurde ein Strukturkonzept entwickelt, das zum einen die Kooperation und Vernetzung von Bildungsinstitutionen an den bildungsbiographischen Schnittstellen (vom Elementarbereich in die Grundschule; vom Primar- in den Sekundarbereich; von der Sekundarstufe in die berufliche Bildung) vorsieht („vertikale Kooperation“). Zum anderen berücksichtigt es die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen mit anderen Instanzen sowie die Kooperation und Vernetzung zwischen pädagogischen Fachkräften innerhalb der Institutionen („horizontale Kooperation“). Dieses Strukturmodell wurde als „regionales Sprachbildungsnetzwerk“ bezeichnet. „Keimzelle“ dafür war die „FÖRMIG-Basiseinheit“, die von einem Zusammenschluss mehrerer Bildungseinrichtungen in einer Region gebildet wurde und die in die Sprachbildungsmaßnahme im engeren Sinne eingebunden waren (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 1; www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Aufgabe der Basiseinheit war die Ausweitung ihrer Kooperationen mit anderen Institutionen sowie weiteren „Strategischen Partnern“ auf lokaler und regionaler Ebene, die daran mitwirkten, die Sprachbildungsmaßnahmen zu unterstützen, zu stärken und zu verstetigen. Es

sollte erreicht werden, die vorhandene Expertise auszuweiten, das Vorhaben bekannt zu machen und zu verbreiten. Die weiterführende Qualitätsentwicklung war dabei ein Kernbestandteil der Arbeit. Zusammen bildeten die Basiseinheit und die Strategischen Partner eine sogenannte Entwicklungspartnerschaft.¹⁰

Graphik 2: Modell einer Entwicklungspartnerschaft im Modellprogramm FÖRMIG:



Zu den Aufgaben der Basiseinheiten gehörte des Weiteren die Qualifizierung von Multiplikator(inn)en. Hierdurch sollte der Transfer der Erfahrungen – auch über die Laufzeit des Programms hinweg – und die Entwicklung eines regionalen Beratungs- und Unterstützungssystems gewährleistet werden.

Die Universität Hamburg als Programmträger bot für die Beteiligten dezentrale und zentrale Fortbildungsmaßnahmen sowie Beratung und Unterstützung bei der Konzipierung und Modellierung eigener Maßnahmen an. Zudem unterstützte sie bei der internen und externen prozessbegleitenden und ergebnisorientierten Evaluation. Weitere Bestandteile des Unterstützungsangebots des Programmträgers waren Handreichungen zu den Themenbereichen von FÖRMIG sowie weitere Materialien, z. B. die programmbegleitende Buchreihen FÖRMIG Edition und FÖRMIG Material. Auf einem zentralen Server (www.blk-foermig.uni-hamburg.de) wurde Material zu den einschlägigen Themen zur Verfügung gestellt. Das FÖRMIG-Intranet unterstützte die länderübergreifende Vernetzung.

Evaluation stellte einen integralen Bestandteil des Programms dar. Ziel war es, eine laufende Qualitätsverbesserung zu ermöglichen. Zum einen wurde eine programmbezogene, summative Evaluation durchgeführt, also der Erfolg des Gesamtprogramms inklusive der Arbeit des Programmträgers überprüft. Zum anderen umfasste sie die projektbezogene Evaluation, die sich auf die Arbeit der Basiseinheiten richtete. Zudem wurde der Prozess der Vernetzung evaluiert und die interne Evaluation der Basiseinheiten durch Dokumentation (jährliche Berichterstattung), Ergebnissicherung und Begleitung des Entwicklungsprozesses unterstützt.

In den beteiligten Bundesländern – oder präziser: Regionen – wurde das Ziel der durchgängigen Sprachbildung den Bedarfen und den Möglichkeiten der Beteiligten entsprechend verfolgt. Da-

¹⁰ Siehe http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig_Programmueberblick.pdf

raus ergab sich eine große Vielfalt von Umsetzungsstrategien und Maßnahmen, die zur Zielerreichung führen sollten. Der Rahmen der unterschiedlichen Bemühungen aber war für alle Beteiligten derselbe: er war gesteckt durch das leitende inhaltliche Interesse an der durchgängigen Sprachbildung und durch das beschriebene Strukturmodell.

3.2 „Durchgängige Sprachbildung“ in FöRMiG Hamburg

Hamburg beteiligte sich mit zwei Projekten an FöRMiG: dem Teilprojekt „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule“ (HAVAS 5) und dem Teilprojekt „Family Literacy“ (FLY). Beide Projekte richteten sich dabei an Kinder, bei denen bei der 4½-Jährigen- Untersuchung ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt wurde (vgl. Programmträger 2009, S. 2).

Durchgängige Sprachbildung wurde in FöRMiG inhaltlich in Themenschwerpunkten und Modulen konkretisiert, denen sich die Beteiligten selbst zuordnen konnten:

Graphik 3: Themenfelder, Module und Prinzipien im Modellprogramm FöRMiG



Themenfeld - Module - Prinzipien		
Anpassung der Programminhalte, November 2007		
Themenfeld A	Themenfeld B	C Querschnittsaufgaben, übergreifende Prinzipien
Diagnostik	Durchgängige Sprachbildung	
Die Länderprojekte tragen jeweils zu einer Auswahl aus den Themenfeldern mit unterschiedlichen Akzentuierungen bei.		Hierzu tragen alle beteiligten Länderprojekte bei.
Modul A1 Umgang mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose	Modul B1 Förderung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten	C 1 Qualifizierung
Modul A2 Anschluss von Förder- Entscheidungen an Ergebnisse der Sprachdiagnose	Modul B2 Entwicklung literaler Kompetenzen	C 2 Transfer
	Modul B3 Bildungssprache und Fachsprache in Schule und Berufsbildung	C 3 Evaluation und Qualitätsentwicklung
	Modul B4 Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess und bei der Berufseinmündung	
	Modul B5 Entwicklung von lokalen und regionalen Sprachfördernetzwerken	
	Modul B6 Bildungssprache und Fachsprache in Schule und Berufsbildung	

3.2.1 „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule“ (HAVAS 5)

Das Projekt „HAVAS 5“ (benannt nach dem standardisierten Diagnoseinstrument „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen = HAVAS 5“) (vgl. Reich/ Roth 2004) bearbeitete verschiedene Module in den beiden Themenfeldern „Diagnostik“ und „Durchgängige Sprachbildung“. Im Themenfeld „Diagnostik“ waren der Umgang mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose und der Anschluss von Förderentscheidungen an Ergebnisse der Sprachdiagnose (Modul A1 und A2) die Schwerpunkte. Im Themenfeld „Durchgängige Sprachbildung“ lag der Fokus auf der Förderung allgemeinsprachlicher Fähigkeiten (Modul B1), dem Modul B3 Bildungssprache und Fachsprachen in Schule und Berufsbildung, Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess und bei der Berufseinmündung (Modul B4), Entwicklung von lokalen und regionalen Sprachfördernetzwerken (Modul B5) und der Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Schnittstellen (Modul B6) (vgl. Hamburg 2008, S. 7).

Im Projekt HAVAS 5 wurde die Sprachförderung und -bildung in Kitas und Vorschulklassen (VSK) mit der Diagnose des Sprachstandes vor der Einschulung verbunden. Mittels des Diagnoseinstruments „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen“ (HAVAS 5) wurden der sprachliche Entwicklungsstand der Kinder eingeschätzt und daran anschließend Förderstrategien entwickelt, die anschlussfähig für die Sprachförderung in der Grundschule sein sollten. Das FöRMIG-Projekt HAVAS 5 wurde von einem Team der Abteilung Fortbildung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt und durchgeführt (vgl. Heckt/ May 2009a).

Besonderes Augenmerk lag bei HAVAS 5 auf der Kooperation zwischen Kindertagesstätten bzw. VSK und Schulen. Um diese zu realisieren und zu fördern, arbeiteten Erzieher(innen) und Lehrkräfte aus Schulen oder Sprachförderschulen zusammen. Ziele des Projekts waren die Entwicklung und praktische Umsetzung eines Konzepts zur individuellen, diagnosegestützten Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung, die Kooperation von Kitas und Schulen für eine durchgängige Sprachförderung, die Erprobung und Bewertung des Fortbildungskonzepts von HAVAS 5 in Verbindung mit dem Hamburger Sprachförderkonzept sowie die Erweiterung von Sprachfördermaterialien. Zudem wurden Handreichungen erstellt und Modelle zur Sprachförderung im Team entwickelt (vgl. Hamburg 2009, S. 2; vgl. auch Heckt/ May 2009a).

Fördermodule, die in HAVAS 5 entwickelt wurden, sind „Sprachförderung mit Bildern“, „Sprachförderung und Mehrsprachigkeit“ und „Sprachförderung und naturwissenschaftliche Themen.“¹¹ HAVAS 5 knüpfte an das Hamburger Projekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten unter Mitwirkung von Grundschullehrkräften“ an. Es nahmen Einrichtungen teil, die zuvor am Projekt „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“ (siehe dazu Reich 2008; 2009) teilgenommen hatten und/ oder über Erfahrungen im Einsatz von HAVAS 5 und aufbauenden Fördermaßnahmen verfügten und die in Wohngebieten liegen, in denen Mehrsprachigkeit in Kita und Grundschule die Regel ist (vgl. Hamburg 2005, S. 3; vgl. auch Heckt/ May 2009a).

Zu Beginn des Projekts wurden zwei Basiseinheiten („Altona“ und „Wilhelmsburg“) eingerichtet, die sich aus sogenannten Entwicklungsteams zusammensetzten. Ein Entwicklungsteam wurde durch eine Schule und eine Kita gebildet. Jedes Team wurde durch eine(n) Moderator(in) begleitet. Zudem wurde eine Entwicklungsgruppe als Teil des Unterstützungssystems für die Teams einge-

¹¹ Siehe die Informationen zu HAVAS 5 auf den Seiten des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung: <http://li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Foer.havas/index.html> [Zugriff am 10.05.10].

richtet. Die Teams trafen sich mit ihrem/ ihrer Moderator(in) einmal pro Monat für eine dreistündige Sitzung in der Kita, um anstehende Schritte zu planen und Zielvereinbarungen zu treffen. Die Projektleitung und die Projektmitarbeiterinnen (Entwicklungsgruppe) trafen sich zweimal im Monat (vgl. Hamburg 2005, S. 6f). Letztendlich wurde HAVAS 5 in fünf Kitas und durch die Mitarbeit einer Vorschulclassenlehrerin realisiert.

Es war vorgesehen, dass die Sprachförderung zweimal pro Woche für eine Stunde in der Kita stattfindet. Eine Erzieherin und eine Grundschullehrkraft sollten die Förderung gemeinsam durchführen. Die Gruppe der zu fördernden Kinder sollte aus maximal zehn Kindern bestehen. Lehrkraft und Erzieherin sollten sich einmal in der Woche treffen, um Planung, Ausführung und Auswertung der Sprachförderung miteinander zu besprechen (vgl. Hamburg 2005, S. 7). Wie sich im Verlaufe des Projekts zeigte, war diese Art der Kooperation nur schwer zu realisieren, denn es mangelte an personellen bzw. zeitlichen Ressourcen. Dennoch wurde gerade der Austausch der pädagogischen Fachkräfte der Kita und der Schule als wertvoll und fruchtbar empfunden und empfohlen, dass er weitergeführt wird (vgl. Heckt/ May 2009). Im Projektjahr 2006/2007 wurde den beteiligten Teams daher freigestellt, auf welche Art und Weise und in welchem Umfang sie im Hinblick auf die Sprachförderung zusammenarbeiten (vgl. Hamburg 2007, S. 3)¹².

In beiden Hamburger FÖRMIG-Projekten gab es Fortbildungsangebote neben der prozessbegleitenden Beratung. Im Projekt HAVAS 5 umfasste das Angebot inhaltlich z.B. die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs und Sprachbildungsstrategien, Strukturen der deutschen Sprache, Wortschatzarbeit und Begriffsbildung (Hamburg 2005, S. 12). Der Fokus lag demnach auf einer linguistischen Weiterbildung der Beteiligten.

Zusätzlich hierzu wurden Hinweise für die praktische Arbeit erstellt, z.B. die Analyse der Auswertungsbögen zu HAVAS 5 und individuelle Förderpläne, differenzierte Spracharbeit zur Aufgabe „Wie setze ich an den Lernfortschritten der Kinder an“, Sprache lernen mit Bilderbüchern und Sprachbeobachtungen (Hamburg 2005, S. 12).

Seitens der landesinternen Evaluation wird zu Projektende festgestellt, dass das Projekt in der Gesamtbilanz die Wahrnehmung der Bedeutung systematischer Sprachförderarbeit in den Einrichtungen förderte. Dabei habe sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Sprachförderung und -bildung als Bestandteil der allgemeinen pädagogischen Arbeit zu verstehen sei. Insgesamt seien die in HAVAS 5 erprobten Strategien ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu Gesamtkonzepten sprachlicher Bildung und Förderung in Kitas. Schulungen und Fortbildungen leisteten zu diesem Verständnis einen wesentlichen Beitrag. Gemeinsame Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte aus Kitas bzw. VSK und Grundschulen wurden von den Beteiligten als sehr wertvoll beurteilt, denn diese unterstützten den Erfahrungsaustausch und boten Einblicke in die Arbeit der jeweiligen Einrichtungen. Zudem wurde die im Projekt entwickelte Art der Sprachförderung als besonders geeignet für die gezielte Arbeit mit Fünfjährigen vor der Einschulung eingeschätzt. Als Entwicklungsperspektive geben die pädagogischen Fachkräfte an, dass eine begleitende Elternarbeit sinnvoll sei (vgl. Heckt/ May 2009a).

12 Detaillierte Ergebnisse des Projekts finden sich auf der Homepage des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung: <http://li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Foer.havas/index.html> [letzter Zugriff: 08.08.2010].

3.2.2 „Family Literacy“ (FLY)

Das Projekt FLY bearbeitete im Themenfeld „Durchgängige Sprachbildung“ die Förderung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, die Entwicklung literaler Kompetenzen, Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess und bei der Berufseinmündung sowie die Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Schnittstellen (vgl. Hamburg 2008, S. 7). Im Schuljahr 2004/2005 konzentrierte sich das Projekt auf Vorschulklassen bzw. Kitas. In zwei Basiseinheiten („Basiseinheit Altona“, „Basiseinheit Allermöhe West“) arbeiteten anfänglich zwölf Lerngruppen an acht Standorten (vgl. Hamburg 2005, S. 10). Im Schuljahr 2005/2006 wurden 1. Klassen an allen Standorten einbezogen. 2009/10 boten schließlich insgesamt 32 Standorte FLY-Kurse für Eltern und Kinder an; acht davon waren am Modellprogramm beteiligt. Es wird angestrebt, FLY ab dem Schuljahr 2010/11 auch in sogenannten additiven Sprachfördergruppen nach § 28a des Schulgesetzes einzusetzen. Zudem wird FLY ab ebendiesem Schuljahr auf weitere 12 Standorte mit KESS-Faktor 1 bzw. 2 pro Jahr ausgeweitet.

Ziel von FLY ist die Anbahnung von Sprach- und Schriftkultur durch niedrigschwellige, persönlichkeits- und handlungsorientierte Angebote. Es soll die Kooperation zwischen Eltern, Kindern und (vor-)schulischen Institutionen gefördert werden. Eltern werden als Partner verstanden und aktiv in die Unterstützung ihrer Kinder einbezogen. Sie sollen zum einen in die (Schrift-) Sprachförderung ihrer Kinder eingebunden werden, zum anderen soll ihnen Unterstützung für die familiäre Weiterarbeit angeboten werden. Hierbei wird an den Fähigkeiten und Voraussetzungen – zum Beispiel Mehrsprachigkeit –, die Eltern und Kinder mitbringen, angeknüpft und sie werden genutzt. Durch FLY soll eine „Willkommenskultur“ geschaffen sowie insgesamt eine Öffnung (vor-)schulischer Institutionen für Eltern erreicht werden. Über das Projekt FLY wurden vor allem Eltern mit Migrationshintergrund in die vorschulische und schulische Sprachförderung einbezogen. (vgl. Elfert/ Rabkin 2007; vgl. Hamburg 2009, S. 2).

Die Säulen der Zusammenarbeit von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften nach dem FLY-Konzept sind: aktive Mitarbeit von Eltern im Unterricht, Elternarbeit parallel zum Unterricht und gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Die Hamburger FLY-Standorte setzen den Ansatz ihren Ressourcen und Bedarfen entsprechend in der Praxis um (vgl. Rabkin/ Elfert 2007).¹³

FLY war im Modellprogramm FöRMIG ein Kooperationsprojekt des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen. Das Landesinstitut war zuständig für prozessorientierte Beratung der Standorte und für die Organisation und Durchführung von Jahresseminaren für die Beteiligten. Zudem hatte es die Aufgabe der Curriculumentwicklung, der Entwicklung von Materialien sowie der Entwicklung innovativer Module für die Lehrerfortbildung. Ein weiterer Aufgabenbereich des LI betraf die Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Projekten in Hamburg (Hamburg 2005, S. 7). Das UNESCO-Institut war zuständig für die Vernetzung des Projekts mit ähnlichen Projekten bundesweit und international, für die Kommunikation des Projekts nach außen sowie für die Organisation und Durchführung von

¹³ Eingehende Informationen darüber, wie FLY an den verschiedenen Hamburger Standorten im Rahmen von FöRMIG realisiert wurde, sowie Materialien bzw. Hinweise auf Materialien zur Unterstützung der Literalitätsentwicklung von Kindern in Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften sowie Ergebnisse der internen Evaluation von FLY im Rahmen von FöRMIG finden sich auf der Website des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung <http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/bf.1110.family/index.html> [Zugriff: 10.5.10]. Ergebnisse zu positiven Effekten von FLY auf die (Schrift-)Sprachentwicklung von Kindern finden sich im Bericht über das Monitoring der Sprachfördermaßnahmen an Hamburger Schulen (2010, S. 78f.).

Tagungen und Expertentreffen. Außerdem kooperierte es mit dem LI bei allen aus dem Projekt hervorgegangenen Publikationen und war zuständig für die Weiterentwicklung und die internationale Ausweitung des Projekts (vgl. Hamburg 2005, S. 8).

Qualitätsentwicklung und Evaluation wurden durch das LI (LIQ) erbracht (vgl. Hamburg 2005, S. 8). Durch die Hinzunahme von ersten Klassen wurde das Fortbildungsangebot auch für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt:

- Prozessbegleitendes Jahresseminar

- Prozessbegleitende Beratung vor Ort (dreimal pro Schuljahr)

- Unterrichtsbegleitung in den Lerngruppen (Eltern-Kind-Gruppen)

- Gespräche mit Lehrkräften vor Ort (in Vorschul- und ersten Klassen)

- Aktive Zusammenarbeit mit Schulleitung und Aufbau von Netzwerken (Hamburg 2005, S.11)

Zudem wurde Material für die Bildungsbereiche Sprechen, Zuhören, Phonologische Bewusstheit, Lesen, Schreiben, Kreativität, Erwachsenenbildung, Kulturspezifisches Wissen (bezogen auf „klassische Einwanderungsländer“) angefertigt und den Beteiligten zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., S. 12f.).

Entwicklungsarbeit und Weiterqualifizierung fanden zusätzlich zu den Jahresseminaren statt (vgl. Hamburg 2006, S. 5). Ferner wurde prozessbegleitende Beratung in der fortlaufenden Projektarbeit in Untergruppen (z. B. für Kitakonzept oder erweitertes Konzept für Kl. 1) ermöglicht (vgl. Hamburg 2005, S. 13).

Die Landesevaluation Hamburg konnte ermitteln, dass die an FLY-Kursen beteiligten Eltern vor allem eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Schule sowie eine bessere Kommunikation mit ihren Kindern wahrnahmen. Zudem fühlten sie sich durch den Besuch des Kurses sicherer bei der Unterstützung des Lernens ihrer Kinder. Auch die pädagogischen Fachkräfte bemerkten eine positive Entwicklung im Verhältnis von Schule und Elternhaus sowie eine Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule. Zusätzlich erfuhren die Eltern aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte einen Wissenszuwachs bezüglich des (schrift-) sprachlichen Lernens sowie positive Einflüsse auf die Unterstützungsleistungen für ihre Kinder in diesem Bereich. Pädagogischen Fachkräften selbst seien Prozesse der frühen Literalisierung und der Rolle der Familien für diese bewusster geworden. Durch FLY wurde aus ihrer Sicht ihre Professionalisierung in der Zusammenarbeit mit Eltern gefördert (vgl. Bielska/ Heckt/ May 2009).¹⁴

3.2.3 „Stolpersteine“ bei der institutionenübergreifenden Kooperation in Hamburg

Kooperation und Vernetzung gerade zwischen Institutionen, die ein unterschiedliches Bildungsverständnis haben, und in denen die pädagogisch Tätigen ein jeweils anderes professionelles Selbstverständnis – auch im Hinblick auf die sprachliche Bildung – sowie unterschiedliche Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder besitzen, wie es etwa bei Kindertageseinrichtungen und Grundschulen der Fall ist, ist durchaus mit Schwierigkeiten verbunden (vgl. Programmträger 2009, S. 18; Reich 2008, S. 31). Dies zeigte sich auch in den Hamburger Teilprojekten. Die Erzieherinnen äußerten häufig das Gefühl, dass ihre Arbeit nicht anerkannt werde. Die Landesevaluation

¹⁴ FLY wurde 2010 mit dem König-Sejong-Alphabetisierungspreis der UNESCO ausgezeichnet. Weitere Informationen hierzu finden sich online unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> [Zugriff: 09.08.2010].

in Hamburg konnte zutage fördern, dass sich die Beteiligten im HAVAS-Teilprojekt bessere Strukturen für die Zusammenarbeit von Kita und Schule wünschten, dass die Kitas als Bildungsinstitutionen wahrgenommen werden wollten und dass es regelmäßige Treffen der Beteiligten und Beratungsrunden geben sollte (vgl. Hamburg 2007, S. 13). Zudem mangelte es an zeitlichen und materiellen Ressourcen für die vorgesehene Förderung von Kindern im Team (vgl. Hamburg 2007, S. 3). Eine individuelle Förderung im Anschluss an die Ergebnisse von HAVAS 5 konnte aufgrund ebendieser Faktoren nur in Einzelfällen erreicht werden (vgl. Hamburg 2009, S. 25; vgl. zu den „Stolpersteinen“ auch Heck/ May 2009).

Schwierigkeiten bestanden des Weiteren aufgrund von Datenschutzbestimmungen, die nur eine eingeschränkte Informationsweitergabe über die Kinder zwischen den Institutionen der vorschulischen und der schulischen Bildung zulassen, sowie in unterschiedlichen Arbeitszeiten von Erzieher(inne)n und Lehrkräften, durch die außerhalb der Arbeitszeit das persönliche Engagement eingebracht werden musste (vgl. Heck/ May 2009).

Aufgrund der hohen Übereinstimmungen der Gelingensbedingungen für Kooperation der FÖRMIG-Länder werden die Ergebnisse beider Hamburger FÖRMIG -Teilprojekte im folgenden Kapitel in die Gesamtschau auf die beteiligten Bundesländer integriert. Detaillierte Evaluationsergebnisse zu den FÖRMIG-Teilprojekten finden sich auf der Homepage des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung.¹⁵

3.3 Gelingensbedingungen für Kooperation und Entwicklungsarbeit: Erkenntnisse aus FÖRMIG

Nicht anders zu erwarten war, dass sich „Stolpersteine“ in der Kooperations- und Entwicklungsarbeit zwischen den Institutionen auftun, denn mit dieser Art der Zusammenarbeit betraten die meisten Einrichtungen in FÖRMIG Neuland. Die Gesamtauswertung der kooperativen Entwicklungsarbeit förderte jedoch eine Vielzahl an Gelingensbedingungen zutage, die folgend dargestellt werden.

Als Gelingensbedingungen für die Kooperation und Vernetzung an der bildungsbiographischen Schnittstelle Elementar-/Primarbereich (vertikale Kooperation) konnten die Akzeptanz der professionellen Verschiedenheit, Einigung auf gemeinsame Instrumente oder ein Set an gemeinsam verwendeten Materialien und Methoden sowie gemeinsame Fortbildungen für Erzieher(innen) und Lehrkräfte als Voraussetzungen identifiziert werden, die die Zusammenarbeit begünstigen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 2).

Weitere Gelingensbedingungen, die in den Länderberichten genannt werden, sind von der landesinternen Evaluation von FÖRMIG-Nordrhein-Westfalen wie folgt zusammengefasst worden:

- (a) die Beteiligung der Leitung der jeweiligen Institutionen,
- (b) ein formaler Kooperationsbeginn mit der Festlegung von Ansprechpartnern,
- (c) ein gemeinsamer Ansatzpunkt in der Sache,
- (d) die Mitwirkung beider Partner an der Bildungsbiographie derselben Kinder,
- (e) regelmäßige Kontakte und gemeinsame Fortbildungen,
- (f) die weitere Vernetzung durch Mitwirkung auf Stadtteilebene (vgl. NRW 2009, S. 20).

Wie sich weiterhin in den Länderprojekten zeigte, stellte sich das Zusammenfinden der Partner an

¹⁵ <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq1/liq.projekte/index.html> [Zugriff: 06.08.2010].

dieser Schnittstelle als Teil eines komplexen Entwicklungsprozesses dar, in dem den Beteiligten Gelegenheit gegeben wurde, sich einander anzunähern. Als diesen Prozess erleichternd können in der Gesamtschau der Länderprojekte konkrete Vereinbarungen zwischen den Institutionen, in denen gemeinsame Ziele, Schritte und die Erwartungen an die Beteiligten niedergelegt sind, gelten, sowie zeitliche Ressourcen und Unterstützungssysteme wie Arbeitsgruppen, um eine Vertrauensbasis sowie eine „gemeinsame Sprache“ und Transparenz zu schaffen (vgl. Programmträger 2009, S. 17f.). Dieser Prozess konnte mit dem Instrument der „Zielvereinbarung“, das vom Programmträger zur Verfügung gestellt wurde, unterstützt werden. Mit Hilfe des Instruments konnten die kooperierenden Institutionen ihre gemeinsamen Ziele sowie Schritte zur Zielerreichung festlegen. Zudem boten die Landeskoordinationen der Länder gemeinsame Fortbildungen bzw. Qualifizierungszirkel für die Beteiligten an. Als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Zusammenarbeit wurde des Weiteren herausgestellt, dass sie einer festen Verankerung über entsprechende Zeiten im Arbeits- und Stundenplan bedarf (vgl. Programmträger 2009, S. 18). Das folgende Beispiel stammt aus dem FÖRMIG-Projekt Berlin, in dem der Entwicklung von Gelingensbedingungen für Kooperation in besonders intensiver Weise nachgegangen wurde:

Die Erkenntnisse aus dem Berliner FÖRMIG-Projekt decken sich mit denen aus FÖRMIG insgesamt, aber auch mit solchen, die in Schulnetzwerkprojekten gewonnen werden konnten (vgl. Gottmann 2009; Berkemeyer u. a. 2008, 2009, 2010).

Für die „horizontale Kooperation“ in Bildungseinrichtungen konnte ebenfalls gezeigt werden, dass die zeitlichen Ressourcen einen wesentlichen Faktor für das Gelingen der FÖRMIG-Arbeit darstellten. Den beteiligten Lehrkräften standen in FÖRMIG in der Regel vier Unterrichtsstunden hierfür zur Verfügung. Waren es weniger, so wurde dies als großes Erschwernis für die Realisierung der Entwicklungsarbeit und Kooperation und als motivationshemmend erachtet. Für die inner-institutionelle Kooperation stellte sich als erfolversprechend heraus, mit wenigen, aber motivierten und engagierten Personen zu beginnen, die ihr Engagement freiwillig einbringen. Eine Voraussetzung für die Kooperation war die Unterstützung der Leitung, die im günstigsten Fall verantwortlich in die Zusammenarbeit eingebunden war. Die Organisationsform der Zusammenarbeit spielte eine bedeutende Rolle bei der Realisierung der Zusammenarbeit. So begünstigte die Bildung von festen Teams, die sich regelmäßig trafen, gegenseitig hospitierten und gemeinsame Fortbildungen in Anspruch nahmen, die Kooperation. Realistische Zielsetzungen und klare Zuständigkeiten, das heißt die Klarheit über Ziele und Inhalte der Kooperation herzustellen sowie über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verbindliche Vereinbarungen zu treffen, stellte eine weitere Gelingensbedingung dar. Für die Kooperations- und Entwicklungsarbeit zuträglich war weitere externe Unterstützung, die häufig durch lokale bzw. regionale Koordinator(inn)en gewährleistet wurde, aber auch durch Koordinator(inn)en oder Betreuungslehrkräfte an Einzelschulen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 2.2)

Wie Erkenntnisse aus verschiedenen Schulnetzwerkprojekten und Netzwerkprojekten am Übergang Kita-Grundschule zeigen (vgl. Berkemeyer u. a. 2008, 2009, 2010; vgl. TransKiGS 2009¹⁶), greift Unterrichtsentwicklung bzw. Entwicklung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nicht nachhaltig, wenn damit nicht auch die systematische Institutionsentwicklung einhergeht. Dies konnte auch in FÖRMIG bestätigt werden. Es stellte sich jedoch in vielen Institutionen als schwieriges Unterfangen heraus, gerade dann, wenn schon andere Innovationsanforderungen an

16 URL: http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Produkte/TransKiGs_a_bericht.pdf [Zugriff: 03.06.2010].

sie gestellt wurden. Es erwies sich als förderlich, wenn sich über die FÖRMIG-Inhalte und Ideen verständigt wurde und diese für alle in einen relevanten Kontext gestellt wurden. Externe Unterstützung war hierfür hilfreich. Viele Innovationsanforderungen gleichzeitig, z. B. die Einbindung von Einrichtungen in unterschiedliche Projekte, erwies sich als hinderlich für die Entwicklungs- und Kooperationsarbeit. Allerdings konnten solche Hürden durch externe Unterstützung abgesenkt werden, wenn diese die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Entwicklungsaktivitäten aufzeigen konnte (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 2).

Als Teil des Unterstützungssystems für die horizontale Kooperation stellte der Programmträger verschiedene Instrumente zur Verfügung, durch die wichtige Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit erfüllt werden konnten. Dies waren Zielvereinbarungen, Zielentwicklungsbögen und Netzwerkprotokolle. Zudem beriet der Programmträger die Beteiligten bei der Erschließung der Ressourcen für die sprachliche Bildung im eigenen Umfeld. Diese Instrumente haben sich in der Arbeit in Sprachbildungsnetzwerken bewährt (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 2).

Das Hamburger Transferprojekt konzentriert sich auf die Schnittstelle Elementar-/Primarbereich, wobei insbesondere die Kooperation mit Eltern verstärkt werden soll. Diese Kooperation wird in FÖRMIG als horizontale Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Partnern verstanden. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern stellte sich in den FÖRMIG-Länderprojekten heraus, dass es galt, eine Vertrauensbasis zwischen diesen und den Institutionen zu schaffen. Dazu waren verlässliche und niedrigschwellige Angebote wie Elterncafés geeignet. Auch stellte sich eine veränderte Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf die Elternarbeit als förderlich dar, nämlich „Elternarbeit“ nicht als Arbeit an den Eltern, sondern als Zusammenarbeit in gemeinsamer Sache zu sehen.¹⁷ So gelang der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses am besten, wenn den Eltern eine Expertenfunktion zugemessen wurde, sie z. B. als Referent(inn)en eingesetzt oder zu Vorleser(inne)n ausgebildet und am Schulleben beteiligt wurden. Zusätzlich wurde die Elternarbeit dann als erfolgreich eingeschätzt, wenn eine „Willkommenskultur“ in den Einrichtungen vorzufinden war und die Institutionen zusätzliche Ressourcen aus dem Umfeld, z. B. Dolmetscherdienste, zur Hilfe nahmen. Auch die interkulturelle Öffnung, das heißt die Beschäftigung von pädagogischen Kräften, die eine Herkunftssprache sprechen bzw. solche, die eine Herkunftssprache berufsbegleitend lernen, erwies sich als förderlich für die Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich. Wenn Kinder ihre Eltern als Deutschlernende erlebten, war dies besonders positiv für die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Sprachenlernen. Auch Exkursionen und Ausflüge mit Kindern und Eltern unterstützten die sprachliche Bildung von Kindern sowie von Eltern. Insgesamt wurde in den FÖRMIG-Projekten eine reichhaltige, den Bedürfnissen der Beteiligten und damit heterogene Praxis der Kooperation von Bildungsinstitutionen und Eltern hervorgebracht (Programmträger 2009, Kapitel 2.3.1 und 8.5.1).

Es versteht sich von selbst, dass Kooperation mit Eltern auf diese Weise nicht ohne Vorbereitung und Investition von Mühe und Arbeit vonstatten geht und dass sich in der gemeinsamen Arbeit Hürden auftun können. Aber wie die FÖRMIG-Erfahrungen zeigen, lohnt es sich, den Weg der Zusammenarbeit zu beschreiten.

17 In den vergangenen Jahren wurde vor allem im Bereich der frühkindlichen Bildung ein Paradigmenwechsel vollzogen: Elternarbeit wird nunmehr als Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften in sogenannten „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ verstanden (Textor 2006; vgl. z. B. auch Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen 2008; siehe auch die praxisnahe Publikation zu Grundlagen und Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Klein/Vogt 2008).

Was sich in Hamburg, aber auch in anderen Länderprojekten zeigte, war, dass ein hoher Qualifizierungsbedarf der Beteiligten bestand. Im Abschlussbericht des Programmträgers wird dieser Umstand wie folgt zusammengefasst:

„Das Ausmaß des Qualifizierungsbedarfs wurde umso deutlicher, je weiter das Programm voranschritt: Je besser die Beteiligten vor Ort einschätzen konnten, welche Anforderungen die durchgängige Sprachbildung an sie stellt, desto klarer wurde auch ihre Selbsteinschätzung der vorhandenen und fehlenden Qualifikationen. Im Lebensrhythmus des Programms bedeutete dies: An die Stelle der Vorstellung, dass die höchsten Investitionen in Qualifizierung am Anfang des Programms zu leisten wären, trat die Erkenntnis, dass die Investitionen umso höher ausfallen mussten, je weiter das Programm voranschritt“ (Programmträger 2009, S. 149). Prozessbegleitende Qualifizierung der Beteiligten stellt damit einen entscheidenden Faktor für das Gelingen von durchgängiger Sprachbildung dar.

3.4 Gelingensbedingungen: Erkenntnisse aus anderen Netzwerk- und Transferprojekten

Die Erkenntnisse aus dem Modellprogramm FÖRMIG decken sich in weiten Teilen mit jenen aus der Forschung zu Transfer- und Netzwerkarbeit anderer Innovationsprojekte (siehe Nickolaus u. a. 2006; Jäger 2004, 2008; Gottmann 2009; Berkemeyer u. a. 2008, 2009, 2010; TransKiGs 2009). Zu den Voraussetzungen für das Gelingen von Netzwerk- und Transferprojekten auf struktureller Ebene zählen der Aufbau eines breiten Unterstützungssystems, das den Rückhalt der administrativen Ebene umfasst – im vorliegenden Kontext sind damit z. B. die Schul- und Trägersaufsichten und Einrichtungsleitungen gemeint – wie auch finanzielle und personelle Ressourcen, Fortbildungen und Weiterqualifizierung. Hinzu kommen die Notwendigkeit klarer Aufgabenverteilung auf die und Kommunikation zwischen den verschiedenen Projektebenen, ein Gestaltungs- und Handlungsspielraum der beteiligten Einrichtungen sowie externe und Selbstevaluation, z. B. in Form von Dokumentationen der Projektentwicklungen. Eindeutige Zielbestimmungen und den Zielen entsprechende Arbeitsplanung auf allen Projektebenen sind erforderlich. Auf inhaltlicher Ebene wird als ein wichtiger Aspekt herausgestellt, dass das Projektthema von den Beteiligten insgesamt als relevant für die Praxis angesehen wird. Die Beteiligung geeigneter Multiplikator(inn)en stellt eine weitere wichtige Bedingung für gelingende Netzwerk- und Transferarbeit dar, die in der einschlägigen Forschung wiederkehrend ausgemacht wurde. Relevant für den vorliegenden Kontext ist die genauere Betrachtung der Rolle von (Set-)Koordinator(inn)en. Aus transfertheoretischer Perspektive kommt ihnen als sog. „Change Agents“ eine Schlüsselfunktion in Transferprojekten zu, da sie das Verbindungsglied zwischen den transferrelevanten Bereichen Inhalt, Person und Struktur darstellen. Idealtypisch sind sie vertraut mit der Thematik des Projekts sowie mit den Zielgruppen. Sie unterstützen und beraten die Beteiligten (Motivationsunterstützung und Klärung der inhaltlichen Relevanz des Projekts) und sie organisieren und begleiten die Zusammenarbeit (Projektmanagement) (vgl. Jäger 2008, S. 21). Die Handreichung Jäger 2008, die im Auftrag des Modellprogramms FÖRMIG erstellt wurde und in der das abgesicherte Wissen über Transfer und seine Gelingensbedingungen in übersichtlicher Weise zusammengestellt sind, sollte den am geplanten Transferprojekt Beteiligten zur Verfügung gestellt werden (FÖRMIG Material Band 1).

Kapitel 4

Konkretisierung des Hamburger FÖRMIG-Transferprojekts

Das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ wird im Anschluss an das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (2004-2009) realisiert. Mit dem Projekt sollen bewährte und innovative Handlungsansätze der sprachlichen Bildung und Förderung aus FÖRMIG weitergeführt und weiterentwickelt werden. Es startet im Schuljahr 2010/11 und hat eine Laufzeit von drei Jahren.

Das Projekt zielt darauf, Ansätze der systematischen, diagnosegestützten, individuellen Sprachbildung in Kooperation von Erzieher(inne)n und Grundschullehrkräften am Übergang Elementar-/ Primarbereich zu optimieren. Durch das Projekt sollen Brüche in der sprachlichen Bildung an diesem Übergang vermieden und somit der kumulative Aufbau sprachlicher Fähigkeiten von Kindern gewährleistet werden. Hierbei sollen insbesondere der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich sowie der Erwerb überfachlicher Kompetenzen (soziale, personale und lernmethodische bzw. –strategische Kompetenzen) in den Blick genommen werden. Eltern sollen verstärkt als Partner in die sprachliche Bildung ihrer Kinder einbezogen werden. Das Projekt nimmt eine Entwicklungsperspektive ein. Dementsprechend sollen die beteiligten Einrichtungen nach ihren Bedürfnissen gemeinsame Ansätze in der pädagogischen Diagnostik und aufbauenden Sprachbildung unter partnerschaftlicher Einbeziehung von Eltern (weiter-) entwickeln und sie erproben. In Kapitel 2 wurde das FÖRMIG-Konzept der durchgängigen Sprachbildung vorgestellt und im Hinblick auf den Erwerb mathematisch-naturwissenschaftlicher und personaler, sozialer und lernmethodischer bzw. –strategischer Kompetenzen konkretisiert. Diagnosegestützte sprachliche Bildung ist der inhaltliche Rahmen, innerhalb dessen die Entwicklungsarbeit der Beteiligten stattfindet. Dabei kann die Zusammenarbeit an inhaltlichen Projekten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ansetzen, wobei bei einer systematischen Planung solcher Projekte auch personale, soziale und lernmethodische bzw. –strategische Kompetenzen gefördert werden können. Der Erwerb letzterer Kompetenzen kann über den aktiven Einbezug von Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung gefördert werden (vgl. Kapitel 2).

In Kapitel 3 wurde das FÖRMIG-Strukturmodell zur vertikalen und horizontalen Kooperation dargestellt. Dieses Modell wird in der Gestaltung des Transferprojekts aufgegriffen und weiterentwickelt. Es beruht auf ‚horizontaler‘ und ‚vertikaler‘ Kooperation – verstanden als Kooperation in den Einrichtungen, zwischen ihnen und anderen Partnern und zwischen den abgebenden auf aufnehmenden Institutionen. Das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt zielt unter anderem darauf, Eltern in die sprachliche Bildung ihrer Kinder einzubeziehen. Es soll demnach angestrebt werden, institutionelle Sprachfördermaßnahmen mit Angeboten für Familien zu verknüpfen. Dabei kann es zum einen um die Förderung der Deutschkenntnisse der Eltern gehen, zum anderen darum, Partnerschaften mit den Eltern im Hinblick auf die Sprachförderung zu Hause oder in der Bildungsinstitution zu bilden. Die Eltern sind eine wichtige Ressource der Mehrsprachigkeitsförderung. Hamburg kann auf vielfältige Erfahrungen und Material aus dem Hamburger FÖRMIG-Teilprojekt

FLY zurückgreifen, aber ebenso auf die einschlägigen Erfahrungen aus anderen FörMiG-Projekten, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden. Aufgegriffen werden zudem die Erfahrungen aus dem zweiten FörMiG-Teilprojekt, in dem auf der Basis der Diagnoseergebnisse aus HAVAS 5 und mit dem entwickelten Material aus dem Teilprojekt HAVAS 5 die Arbeit an der Entwicklung literaler Fähigkeiten geleistet wurde; entsprechendes Material liegt vor. Die Verschränkung der Aktivitäten der vormaligen Teilprojekte weiterzuentwickeln, kann ein Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit der Beteiligten im Hamburger FörMiG-Transferprojekt sein.

4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Die von der BSB vorgelegte Projektskizze für FörMiG-Transfer Hamburg sieht folgende strukturelle Rahmenbedingungen vor:

- > Es wird Anrechnungsstunden für die beteiligten Schulen geben, die für Kooperations- und Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Für die teilnehmenden Kitas werden finanzielle Mittel in der Höhe der Anrechnungsstunden für Schulen für Kooperations- und Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt. Die Setkoordinator(inn)en werden mit je einer halben Stelle entlastet. Die Setkoordination kann auf eine(n) Vertreter(in) aus dem Grundschulbereich und aus einer Kita aufgeteilt werden. Jede beteiligte Einrichtung erhält Sachmittel.
- > Es werden finanzielle Mittel sowohl für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIF) als auch für das Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum (SPFZ) für Fortbildungen zur Verfügung gestellt (siehe Punkt 4.4). Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) erhält für Weiterentwicklungen der Instrumente zur Kompetenzfeststellung bzw. zur Feststellung von Kompetenzentwicklungen eine halbe Stelle. Zudem erhält das LIQ hierfür Sachmittel (siehe Punkt 4.5). Es wird eine halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle am FörMiG-Kompetenzzentrum (wissenschaftliche Begleitung) eingerichtet. Das FörMiG-Kompetenzzentrum erhält ebenfalls Sachmittel. Die Konkretisierung der Aufgaben findet sich in Punkt 4.3.3
- > Die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung sowie die Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz übernehmen gemeinsam die ministerielle Verantwortung. Ebenfalls wird ein Beirat, der sich aus Vertreter(inne)n aller beteiligten Einrichtungen und Institutionen (sowohl aus den Behörden und ihren Institutionen, aus der Schulaufsicht, den Trägerverbänden und Wissenschaftler(inne)n als auch aus den Einrichtungen) zusammensetzt, eingerichtet, der das Transferprojekt begleitet. Die Konkretisierung der Aufgaben findet in Punkt 4.3.1 und 4.3.2 statt.
- > Damit sind auf struktureller Ebene Voraussetzungen für das Gelingen des Projekts grundgelegt. Folgend werden im Anschluss an die empirischen Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Transfer und Netzwerkarbeit Empfehlungen für die Gestaltung der Kooperation an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich für FörMiG-Transfer Hamburg ausgesprochen, zunächst im Hinblick auf die Konkretisierung der Netzwerkstruktur und anschließend zur formalen Organisationsstruktur.

4.2 Rahmenbedingungen für die Arbeit der beteiligten Einrichtungen

Entsprechend der Projektskizze zu FÖRMIG-Transfer Hamburg soll die Kooperations- und Entwicklungsarbeit folgendermaßen strukturiert werden:

Es sollen drei regionale Sets entstehen; ein Set bestehend aus sechs Entwicklungspartnerschaften. Die Entwicklungspartnerschaften werden aus einer Grundschule mit bis zu drei Kindertageseinrichtungen gebildet. Insgesamt können bis zu 18 Grundschulen und ca. 30 Kindertageseinrichtungen an der Entwicklungsarbeit teilnehmen.

Die Sets sollen durch eine(n) Setkoordinator(in) unterstützt werden. Für die konkrete Ausgestaltung der Netzwerkstruktur sollten die strukturellen Bedingungen, die für das Gelingen von Transfer und Netzwerkarbeit in FÖRMIG und anderen Netzwerk- und Transferprojekten gewonnen werden konnten, so weit wie irgend möglich berücksichtigt werden. Diese werden an dieser Stelle noch einmal verdichtet dargestellt und mit Handlungsempfehlungen für das Transfervorhaben verbunden.

Gelingensbedingungen für die vertikale und horizontale Kooperation:

- > *Beseitigung externer formaler Hindernisse für Kooperation:* Es scheint, dass Datenschutzbestimmungen die für die Kooperation unerläßliche Grundlage des Informationsaustausches über individuelle Lernende einschränken. Zu klären ist, wie weit tatsächlich eventuelle Hindernisse in dieser Hinsicht reichen und was ggf. zu tun ist, um sie zu beseitigen.
- > *Entlastung von (möglicherweise einander widerstreitenden) Innovationsanforderungen:* In den oben zitierten Analysen ebenso wie in den Erfahrungen im Modellprogramm FÖRMIG haben sich die negativen Folgen einer ‚Innovationsüberforderung‘ – oder auch: der Anforderung mehrerer gleichzeitiger und nicht in Abstimmung miteinander stehender Innovationsanforderungen – klar gezeigt. Die an FÖRMIG-Transfer beteiligten Einrichtungen sollten bei Aufnahme ihrer Tätigkeit eine Bestandsaufnahme der Innovationsanforderungen vornehmen und ggf. Entlastungen anstreben bzw. Konzentrationen vorsehen. Wenn beteiligte Einrichtungen vor verschiedenen Innovationsanforderungen stehen, dann sollte gewährleistet werden, dass sie externe Unterstützung erhalten, die dabei hilft, dass Gemeinsamkeiten der verschiedenen Entwicklungsaktivitäten identifiziert werden bzw. Aktivitäten entsprechend modifiziert werden.
- > *Kooperation der teilnehmenden Institutionen auf einer Augenhöhe:* Strukturelle Merkmale der verschiedenen beteiligten Institutionen sorgen traditionell dafür, dass wenig Kontakt zwischen den Akteur(inn)en der unterschiedlichen Institutionen besteht; die Informationen über Berufspraxis und berufliches Selbstverständnis sowie wechselseitige Erwartungen sind daher häufig nicht erfahrungsgesättigt, sondern beruhen auf Vorannahmen. Zudem sorgen Strukturmerkmale der beiden pädagogischen Berufe – wie Ausbildung, Bezahlung, Arbeitszeiten – dafür, dass das wechselseitige Anerkenntnis professioneller Kompetenz oft nicht selbstverständlich ist. Diesen Strukturbedingungen muss durch den (moderierten und allmählichen) Aufbau eines Vertrauensverhältnisses in der konkreten Partnerschaft entgegengewirkt werden. Empfohlen wird, den Kooperationsprozess von Anfang an so zu begleiten und zu unterstützen, dass es zu einem Austausch zwischen den Beteiligten kommt, der zu Akzeptanz der professionellen Verschiedenheit führt. Zum Aufbau eines solchen Verhältnisses gehört es,

dass gemeinsame Qualifikationen stattfinden, so dass allmählich ‚eine gemeinsame Sprache‘ gesprochen wird. Die Bildung fester einrichtungsübergreifender Teams als ‚Keimzelle‘ für die Kooperation ist der Erreichung dieser Ziele dienlich.

- > *Sicherung des Engagements der Leitungen der beteiligten Einrichtungen:* In den Vereinbarungen über Zusammenarbeit, die die beteiligten Behörden mit den Sets abschließen wird, sollte das ‚commitment‘ der Einrichtungsleitungen zu dem Vorhaben explizit formuliert sein, da dies nach den vorliegenden Erfahrungen und Untersuchungsergebnissen eine Voraussetzung sine qua non für das Gelingen darstellt. Nur mit ihrer Unterstützung können notwendige strukturelle Voraussetzungen (wie die nachfolgend aufgeführten) geschaffen werden.
- > *Unterstützung durch ‚verantwortliche Koordinator(inn)en‘ sowie im Bedarfsfall durch externe Moderation:* Es hat sich bewährt, speziell qualifizierte Personen, die das Vertrauen der Beteiligten genießen, für die Planung, Realisierung und Unterstützung der Evaluation der koordinierten Arbeit vorzusehen. Zu den Qualifikationen dieser Personen gehört nicht nur das Verfügen über gründliche Kenntnisse in der Sache der Sprachbildung, sondern auch über Fähigkeiten der Ressourcenanalyse und Netzwerkbildung. Die in Hamburg tätigen Sprachlernkoordinator(inn)en können hier unterstützend wirken. Die vorgesehenen Setkoordinator(inn)en können darüber hinausgehend in den Entwicklungspartnerschaften fachlich beraten, die Zusammenarbeit innerhalb der Sets koordinieren und begleiten sowie die Interaktion und Kooperation der drei regionalen Sets koordinieren.
- > *Moderation von Interaktionsprozessen:* Im Falle von (absehbaren) Konflikten sollte die Möglichkeit der – möglichst frühzeitigen – Einbeziehung externer Moderation bestehen.
- > *Gewährung von Zeit und Raum für Kooperation:* Eingedenk der unterschiedlichen Organisationsstrukturen in institutionsübergreifender Hinsicht sowie der üblichen Arbeitsbedingungen des beteiligten Personals sind fest und verlässlich arrangierte Räume und Zeiten für Absprachen und gemeinsame Planung unerlässlich.
- > *Einigung auf gemeinsame Ziele, Schritte der Zielerreichung und Instrumente, die dabei unterstützen:* Es hat sich nach den vorliegenden Untersuchungen und den Erfahrungen in FÖRMIG bewährt, zu vertragsförmigen Einigungen zu kommen, in denen die Vorhaben detailliert dargestellt, Ziele in erreichbarer Weise operationalisiert, gemeinsam verwendete Instrumente (etwa Diagnoseverfahren) festgelegt und die Verantwortung der Beteiligten explizit gemacht ist. Die Vereinbarungen müssen einer regelmäßigen Prüfung (Evaluation) und Anpassung an tatsächliches Geschehen unterzogen und mit Blick auf Erreichtes weiterentwickelt werden. Die vom Programmträger des Modellprogramms FÖRMIG zur Verfügung gestellten Instrumente (Zielvereinbarungen, Zielentwicklungsbögen und Netzwerkprotokolle), die diesen Prozess unterstützen, sollten auch im Projekt FÖRMIG-Transfer Hamburg zum Einsatz kommen und für die Bedürfnisse des Transfervorhabens adaptiert bzw. ergänzt werden.
- > *Prozessbegleitete Qualifizierung:* Es ist ein wiederkehrendes Ergebnis entsprechender Untersuchungen und zeigte sich auch in den Erfahrungen von FÖRMIG, dass Qualifizierung des pädagogischen Personals prozessbegleitend gestaltet werden muss, um wirksam zu sein. Klassische Fortbildungsangebote können grundlegend sein – etwa um einen Überblick über ein Thema zu erhalten; aber sie erfüllen den Anspruch an Veränderung der Handlungsfähigkeit nicht. Für das FÖRMIG-Transfervorhaben empfiehlt sich daher, dass Strukturen geschaffen werden, durch die kontinuierliche prozessbegleitende Qualifizierung zu gewährleisten ist. Beteili-

gung an den länderübergreifenden Angeboten (Arbeitsgruppen) des FÖRMIG-Kompetenzzentrums ist eine aussichtsreiche (allerdings nicht hinreichende) Strategie der Realisierung dieser Notwendigkeit.

- > *Transparenz und Partizipation:* Wiederkehrend zeigen die einschlägigen Forschungsergebnisse ebenso wie die Erfahrung im Programm FÖRMIG, dass das Gelingen eines Innovationsvorhabens in starker Abhängigkeit davon steht, dass die (aktiven wie eher passiven) Akteure dem Vorhaben im Prinzip ‚beitreten‘, was voraussetzt, dass sie hinreichend informiert sind. Es sollten also Methoden und Plattformen dafür geschaffen werden, dass die verschiedenen beteiligten Seiten (Leitungen, pädagogisches und anderes Personal, Lernende, Eltern) so angemessen wie möglich und kontinuierlich über das Vorhaben informiert werden und – wo nötig – in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

4.2.1 Entwicklungspartnerschaften

Die Entwicklungspartnerschaften stellen die kleinste organisatorische Einheit im Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt dar, die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in kooperativer Entwicklungsarbeit in der Praxis realisiert.

Bestimmung der Ausgangslagen: Für den Aufbau von Entwicklungspartnerschaften wird empfohlen, eine Bestandsaufnahme der Ressourcen und Bedarfe bezüglich der durchgängigen Sprachbildung zu erstellen (z. B.: welche Diagnose- und Förderstrategien werden bereits verfolgt; wie ist die sprachliche Situation in den Einrichtungen; mit wem bestehen Kooperationen, die förderlich für sprachliche Bildung sind; welche Erfahrungen und Fähigkeiten besitzen die Beteiligten [z. B. pädagogisches Personal, Eltern etc.] im Hinblick auf sprachliche Bildung, in welchen Bereichen besteht Qualifizierungsbedarf; welche weiteren Innovationsanforderungen bestehen?). Hierzu gehört auch, die Ressourcen im Umfeld der Entwicklungspartnerschaft für die sprachliche Bildung liegen, zu erschließen und mögliche neue Kooperationen nach Bedarf einzugehen. Die Entwicklungspartnerschaften sollten für die Bestandsaufnahme, die Entwicklung der Zusammenarbeit sowie der gemeinsamen Vorhaben Unterstützung von den Setkoordinator(inn)en erhalten. Die Beratung übernimmt die wissenschaftliche Begleitung.

Realisierung durchgängiger Sprachbildung innerhalb der Einrichtungen (horizontale Kooperation): Damit diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung gelingt, sind Implementationsstrategien zu entwickeln. Hierzu gehören klare Verantwortungsstrukturen innerhalb der beteiligten Einrichtungen. Für das Gelingen von Entwicklungs- und Transfervorhaben hat sich bewährt, ein Projekt mit wenigen, motivierten Personen zu beginnen. Somit empfiehlt es sich, dass jede beteiligte Einrichtung zunächst mindestens zwei Personen benennt, die sich für die Realisierung kooperativer Sprachbildungsarbeit zuständig fühlen und Verantwortung hierfür übernehmen, z. B. indem sie als Ansprechpartner für Kolleg(inn)en und Kooperationspartner fungieren. Diese Person(en) sollte(n) auf Setebene mit den Kooperationsverantwortlichen (oder auch „Entwicklungskoordinator(inn)en“) aus den anderen Entwicklungspartnerschaften zusammenarbeiten (siehe Punkt 4.2.2). Wie einschlägig belegt, ist für die Implementation von Innovationen zudem die Kooperation ganzer Kollegien bzw. Teams in den Einrichtungen förderlich. Zu den empfehlenswerten Implementationsstrategien zählt damit ebenfalls, dass in den jeweiligen beteiligten Einrichtungen Wege gefunden werden, das gesamte Personal über die Projektentwicklungen zu informieren und anzustreben, so

viele Partner wie möglich in die Umsetzung des Projekts einzubeziehen. Das hat zur Konsequenz, dass sowohl einrichtungsbezogene als auch einrichtungsübergreifende und auf einzelne Akteure zielende Qualifizierungen angeboten werden sollten.

Realisierung durchgängiger Sprachbildung über Institutionengrenzen hinweg (vertikale Kooperation): Entsprechend dem Ziel des Hamburger FÖRMIG-Transferprojekts der diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich ist eine Voraussetzung für das Gelingen des Projekts, dass Kooperationsstrukturen zwischen den beteiligten Einrichtungen und Personen geschaffen werden. Eine feste Plattform, innerhalb derer der überinstitutionelle Austausch, Planung der gemeinsamen Arbeit und die gemeinsame Entwicklungsarbeit geschehen kann, ist für die Zusammenarbeit erfolgversprechend (siehe Beispiel weiter unten). Auch einrichtungsübergreifende Qualifizierung ist notwendig und bietet zugleich einen guten Ausgangspunkt für praktische Zusammenarbeit. Eine klare, realistische und gemeinsame Zielsetzung sowie die Planung der Schritte zur Zielerreichung und deren Überprüfung und die Festlegung von Zuständigkeiten sind erforderlich. Unterstützend für diese Entwicklungsprozesse sind die FÖRMIG-Instrumente „Zielvereinbarung“, „Zielentwicklungsbogen“ und „Netzwerkprotokoll“, die ggf. den Bedürfnissen des Transferprojekts entsprechend modifiziert werden müssen. Mithilfe dieser Instrumente können gemeinsame Ziele sowie die Maßnahmen zur Zielerreichung und Zuständigkeiten fixiert und sowie der Entwicklungsprozess dokumentiert werden und sind so der Überprüfung zugänglich. Weiterhin empfehlenswert ist, dass die Beteiligten in den Entwicklungspartnerschaften einen Kooperationsplan aufstellen, in dem z. B. Ferienzeiten und fixe Termine der Einrichtungen dokumentiert sind sowie gemeinsame Gesprächstermine, Aktivitäten und Hospitationen vorgesehen werden. Die Zusammenarbeit von Tandems zwischen je einer pädagogischen Fachkraft aus den Kindertageseinrichtungen und einer Lehrkraft der kooperierenden Schule, die Grundlagen für das Entwicklungsprojekt ausarbeiten und mit Mitwirkenden dafür sorgen, dass gemeinsame, realistische Ziele gesetzt, Strategien und Umsetzungsschritte geplant werden, erwies sich in FÖRMIG als erfolgreich.

Die Entwicklungspartnerschaften sollten ihre Arbeit in einem Jahresbericht dokumentieren. Diese Berichte können die Grundlage für die Berichterstattung der Setkoordinator(inn)en (siehe Punkt 4.2.3) bilden, die ihrerseits der Berichterstattung der wissenschaftlichen Begleitung zugrundegelegt werden. Ein auskömmliches standardisiertes Format der Berichterstattung sollte zu Projektbeginn gemeinsam – mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung – entwickelt werden.

Nachfolgend zur Illustration ein Beispiel aus dem Modellprogramm FÖRMIG:

Anregung für die Gestaltung der Zusammenarbeit in den Entwicklungspartnerschaften:

Arbeit in „Professionellen Lerngemeinschaften“ mithilfe eines Qualitätszirkels im Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt

Im Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung ist eine Verankerung von sprachlicher Bildung in allen Fächern und Lern- bzw. Bildungsbereichen angestrebt. Dies betrifft die ganzen Institutionen und zieht folglich eine Institutionen- bzw. Organisationsentwicklung nach sich. Bei der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit kommen unterschiedliche Verständnisse von Bildung, die sich auch noch einmal aufgrund der Trägerheterogenität im Elementarbereich ausdifferenzieren, und voneinander abweichende Berufsverständnisse (nicht zuletzt Ausbildungen) als zu bedenkende Hürden hinzu. Es geht demnach zum

einen um die Entwicklung der jeweiligen teilnehmenden Institutionen und zum anderen um die Überwindung von Hindernissen an der Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich. Auch wenn Professionelle Lerngemeinschaften schwerpunktmäßig als Rahmen für organisationales Lernen in Schulen erprobt sind, bietet das Konzept Potentiale für die Zusammenarbeit und die Entwicklungsarbeit von Kitas und Grundschulen.

Bestimmung „Professioneller Lerngemeinschaften“

Die Lehrkräfte und Erzieherinnen

- > haben gemeinsame handlungsleitende Ziele
- > kooperieren
- > richten den Fokus auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen statt auf das Lehren
- > deprivatisieren die (Unterrichts-) Praxis – öffnen also den Unterricht bzw. ihre Arbeitsbereiche füreinander

reflektieren ihre Praxis im Dialog (vgl. Rolff 2008, S. 83; Berliner Senatsverwaltung 2009).

Wichtig sind die Akzeptanz durch Schulleitungen und Schulaufsicht (Berliner Senatsverwaltung 2009, S. 4) bzw. Kitaleitungen und Trägeraufsichten. Sie sind diejenigen, die die nötigen Freiräume für die Beteiligten an der „Professionellen Lerngemeinschaft“ schaffen, also die zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stellen, und durch ihre Unterstützung eine allgemeine Akzeptanz in den jeweiligen Kollegien begünstigen.

Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften mit der Methode des Qualitätszirkels

1. Konstituierung der Gruppe

Professionelle Lerngemeinschaften werden üblicherweise in Jahrgangsteams, Fachteams oder Fachübergreifenden Teams gebildet. Für das Hamburger Transferprojekt bietet es sich an, die die Zusammenarbeit in „Fachübergreifenden Teams“, die sich aus Lehrkräften verschiedener Schulen zusammensetzen, weiterzuentwickeln zu „Institutionenübergreifenden Teams“. Das heißt, in der „Professionellen Lerngemeinschaft“ kommen Kolleg(inn)en, die Vertreter(innen) ihrer Schule bzw. Kita zum Thema Sprachbildung sind, zusammen.

Für die Planung von „Professionellen Lerngemeinschaften“ ist wichtig, dass die Anzahl und die Verteilung der Veranstaltungen in einem Schul- bzw. Kitajahr festgelegt werden. Zudem sollte die Dauer und der Ablauf der Einzelveranstaltungen festgelegt werden.

2. Bestandsaufnahme

Im zweiten Schritt sollte geklärt werden, worin die Ressourcen der professionellen Lerngemeinschaft liegen. Auf personeller Ebene bedeutet dies unter anderem, in Erfahrung zu bringen, welche teilnehmenden Personen über welche Qualitäten und Qualifikationen verfügen. Zudem sollte überprüft werden, ob es einen festen Veranstaltungsort geben kann und wie dieser materiell ausgestattet ist.

Um an den Ressourcen der Beteiligten anzusetzen, wird des Weiteren empfohlen, transparent zu machen, was sich in den Praxen der jeweiligen Institutionen bewährt hat. Dazu gehören spezielle Maßnahmen, Strategien und Methoden, die im Bereich der durchgängigen sprachlichen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung eingesetzt werden bzw. wurden und was sich als gut erwiesen hat. Es sollte auch geklärt werden, welche didaktischen Konzepte unbedingt beibehalten werden sollen (vgl. Berliner Senatsverwaltung 2009, S. 7).

3. Einigung auf einen Entwicklungsschwerpunkt

An dieser Stelle wird die Frage gestellt, welcher Themenbereich sprachlicher Bildung ins Visier der Zusammenarbeit gerückt werden soll. Im Bereich der Kooperation von Kita und Schule ist es notwendig,

das jeweilige Verständnis von Bildung, die Kitakonzeptionen und Schulprogramme, transparent zu machen. Eventuelle gegenseitige Vorbehalte etc. sollten offengelegt werden.

„Professionelle Lerngemeinschaften“ werden nicht zum Selbstzweck eingerichtet. Vielmehr haben sie den Transfer der Erfahrungen, die in ihnen gemacht werden, in die jeweiligen Institutionen zum Ziel. Es geht darum, die Institutionen weiterzuentwickeln. Dieser Aspekt sollte bei der Schwerpunktsetzung berücksichtigt werden (vgl. Berliner Senatsverwaltung 2009, S. 8).

Das Hamburger FöRMIG-Transferprojekt besitzt einen konkreten inhaltlichen Rahmen. Es verfolgt neben der Verbindung von sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung sowie dem Erwerb sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen die Verknüpfung der vorhandenen Diagnoseinstrumente für die jeweiligen Kompetenzbereiche beider Institutionen.

Entwicklungsschwerpunkte für das Hamburger Projekt sind

- > Zusammenführung der Diagnoseinstrumente in Kita und Schule; gemeinsame Analyse, Entwicklung eines Formats für die Weitergabe von Informationen (Portfolio),
- > An Diagnoseergebnissen anknüpfende Sprachbildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und Erwerb sozialer, personaler und lernmethodischer Kompetenzen,
- > Aktive und partnerschaftliche Elternbeteiligung.

Die Einrichtungen werden erfahrungsgemäß nicht von vornherein alle Bereiche auf einmal abdecken. Wichtig ist, dass ihnen Raum gegeben wird, ihre eigenen Zielsetzungen und den Rhythmus der Erweiterung der Ziele innerhalb des Gesamtprojekts zu entwickeln.

Theorie- und/ oder Methodeninput

Im Zusammenhang mit der Formulierung von konkreten Zielen sollte geklärt werden, welcher Bedarf an theoretischem Hintergrundwissen und an Methodenkenntnis im Hinblick auf die Entwicklungsschwerpunkte besteht (Berliner Senatsverwaltung 2009, S.8). In Hamburg sind es die Setkoordinator(inn)en in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung, die den Bedarf ermitteln und den Input planen sollten. Hierfür ist enger Austausch sowohl zwischen Setkoordinationen und wissenschaftlicher Begleitung als auch dem Landesinstitut für Lehrerbildung, Abteilung Fortbildung (LIF) und dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum zu etablieren.

Eine Orientierung für die Ziele zur Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte bietet folgende Kurzformel:

Die Ziele sollten smart sein: s = spezifisch, m = messbar, a = akzeptiert von allen Beteiligten, r = realistisch, t = terminiert (Jäger 2008, S. 30).

Maßnahmen absprechen

Im nächsten Schritt ist zu erarbeiten, wie die praktische Umsetzung des Entwicklungsschwerpunktes konkret aussehen soll. Folgende Fragen helfen hierbei:

- > Wird an den tatsächlichen Gegebenheiten angeknüpft?
- > Wer geht in welchem Fach/ Bereich wie vor?
- > Welcher Umfang des Vorhabens ist geplant (Terminierung)?
- > Welche Kriterien werden einer Erfolgsbestimmung zugrunde gelegt?
- > Wie können andere Fächer/ Kolleg(inn)en etc. einbezogen werden?

(vgl. Senatsverwaltung Berlin 2009, S. 9)

Maßnahmen umsetzen

Im Sinne der Zielformulierung und Absprachen werden dann die Maßnahmen umgesetzt.

Ziele überprüfen

Die letzte Station des Qualitätszirkels ist die Überprüfung der Ziele. Was hat zum Erfolg/ Misserfolg beigetragen; kann ein neuer Entwicklungsschwerpunkt gesetzt werden oder sollte der alte mit veränderter Zielformulierung beibehalten werden (vgl. ebd., S. 9)? Hierfür bieten sich die Beobachtung der Reaktionen der Kinder und deren gezielte Dokumentation, z. B. durch Hospitationen in den Entwicklungspartnerschaften, sowie das Sammeln von Lernprodukten der Kinder an.

4.2.2 Regionale Sets

Organisation der Regionalen Sets: Die Regionalen Sets sollten eine zweieibige Struktur der Zusammenarbeit vorsehen: Etabliert werden sollte je Set eine Arbeitsgruppe für die interne Koordination: mit regelmäßigen Treffen und festgelegter Teilnahmestruktur unter Leitung der Setkordinator(innen) (Set-AG). Auf Setebene sollte angestrebt werden, Kooperationen mit anderen Institutionen sowie zusätzlichen Partnern („Strategischen Partnern“ im FÖRMIG-Vokabular) auf lokaler und regionaler Ebene auszuweiten, die daran mitwirken, die Sprachbildungsmaßnahmen zu unterstützen, zu stärken und zu verstetigen.

Übergreifende Zusammenarbeit: Für die übergreifende Kooperation sollte eine weitere Arbeitsgruppe eingerichtet werden (Trans-Set-AG), die eng mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) sowie der wissenschaftlichen Begleitung zusammenarbeitet; für die Letztere kann die wissenschaftliche Begleitung auf Wunsch die Koordination übernehmen. Teilnehmende an den Maßnahmen auf dieser Ebene sollten die Kooperationsverantwortlichen (oder auch „Entwicklungs-koordinator(innen)“) aus den beteiligten Einrichtungen sein, die die Erfahrungen und Erkenntnisse und Verabredungen in ihre Einrichtungen tragen. Die Beteiligung anderer Personen aus den teilnehmenden Einrichtungen sollte dabei nach Bedarf ermöglicht werden.

Information und Kommunikation: Die wechselseitigen Informationen über solche Entwicklungen sollten im Rahmen der Sitzungen der Trans-Set-AG stattfinden. Die Kooperation und Kommunikation auf beiden Ebenen wird durch das Internetportal des FÖRMIG-Kompetenzzentrums (ggf. ein Intranet, wenn gewünscht) unterstützt, das die wissenschaftliche Begleitung einrichtet.

4.2.3 Der / die Setkoordinator(in)

Im Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt sollen sog. Setkoordinator(innen) die Entwicklungspartnerschaften und regionalen Sets unterstützen.

Aufgaben der Set-Koordinator(innen): Sie beraten und unterstützen Entwicklungspartnerschaften fachlich, organisieren und koordinieren die Zusammenarbeit auf Setebene, begleiten die Entwicklungsarbeiten und die interne Evaluation. Zu den Aufgaben sollten kontinuierliche Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs und Planung gemeinsamer Fortbildungen bzw. Weiterqualifizierungsangebote auf Setebene gehören. Sie unterstützen die Erschließung von Ressourcen für die sprachliche Bildung in der Region und die Vernetzung mit weiteren Institutionen und Instanzen. Sie wirken mit an der Koordinierung der Vorhaben der Sets untereinander. Sie sind die Ansprechpartner(innen) der wissenschaftlichen Begleitung und der Mitwirkenden aus LIQ und LIF. Sie organisieren die

jährliche Berichterstattung der Entwicklungspartnerschaften im jeweiligen Set und fertigen einen Gesamtbericht, der die Arbeit in den Sets zusammenfassend dokumentiert und reflektiert. Die wissenschaftliche Begleitung berät und unterstützt die Setkoordinator(inn)en bei der Realisierung ihrer Aufgaben.

Die Setkoordination sollte nach Absprache zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Behörde für Familie, Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz von den Beteiligten in den Sets ausgewählt werden. Hierfür erhalten sie Beratung und Begleitung durch die wissenschaftliche Begleitung. Die Setkoordinator(inn)en sollten Mitglieder der Begleitgruppe sein, die für das Projekt eingerichtet wird.

4.3 Organisation des Gesamtprojekts

4.3.1 Administrative Leitung und ministerielle Verantwortung

Die administrative Gesamtkoordination und Leitung des Projekts liegt bei der Freien und Hansestadt Hamburg, vertreten durch die Behörden für Schule und Berufsbildung und Familie, Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz. Die Behörden übernehmen die ministerielle Verantwortung für die Realisierung des Projekts.

4.3.2 Begleitgruppe

Für das Transferprojekt sollte eine Begleitgruppe gebildet werden, die Beratungs- und Unterstützungsaufgaben für das Gesamtprojekt wahrnimmt, beispielsweise bei der Gestaltung und Weiterentwicklung des Konzepts. Ihr sollten Vertreter(innen) aus den am Projekt beteiligten Institutionen und Einrichtungen angehören. Die wissenschaftliche Begleitung sollte mit zwei Personen in der Begleitgruppe vertreten sein.

Nach den Erfahrungen aus dem Modellprogramm FÖRMIG empfiehlt es sich, für die Begleitgruppe eine klare Verantwortungsstruktur zu entwickeln. Diese Aufgabe sollte durch die beiden federführenden Behörden wahrgenommen werden.

Die Begleitgruppe sollte sich mindestens einmal jährlich treffen.

4.3.3 Wissenschaftliche Begleitung

Dem FÖRMIG-Kompetenzzentrum (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg) obliegt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Im Rahmen einer Drittmittelfinanzierung werden hierfür von der BSB Ressourcen zur Verfügung gestellt, u. a. Personalmittel im Umfang ½-Stelle für wissenschaftliche Mitarbeit. Alle folgend beschriebenen Leistungen verstehen sich in diesem Rahmen. Die wissenschaftliche Begleitung wird mit dem LIQ kooperieren, damit Begleitung und Evaluation gut aufeinander abgestimmt werden.

Das FÖRMIG-Kompetenzzentrum trägt zur Verstetigung bewährter Handlungskonzepte der durchgängigen Sprachbildung aus dem Modellprogramm FÖRMIG bei und entwickelt innovative Ansätze weiter. Es bringt seine Expertise in das Hamburger-Transferprojekt ein:

In den Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Begleitung fällt die Bestandsaufnahme der Ressourcen (Erfahrungen und Fähigkeiten der teilnehmenden Lehrkräfte, Erzieher(innen), Eltern etc.; Beteiligungsmöglichkeiten von Institutionen und Personen im Umfeld der Einrichtungen etc.), die der durchgängigen sprachlichen Bildung dienlich sind.

Im Weiteren berät und unterstützt die wissenschaftliche Begleitung die Sets bei ihren inhaltlichen wie formalen Entscheidungen bezüglich der Realisierung und Implementierung diagnosegestützter durchgängiger Sprachbildung, moderiert bei Bedarf das Zustandekommen von Entscheidungen und stellt Entscheidungshilfen bereit.

Das FÖRMIG-Kompetenzzentrum gewährleistet die Qualitätsentwicklung des Transferprojekts. Es stellt hierfür bewährte Instrumente für die Entwicklungsarbeit zur Verfügung. Dazu gehören die Instrumente „Zielvereinbarung“, „Zielentwicklungsbogen“ und „Netzwerkprotokoll“ (bzw. ihre Weiterentwicklungen). Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Projektbeteiligten beim Einsatz der Instrumente.

Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt das Hamburger Transfer-Projekt inhaltlich durch die Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Thematik des Vorhabens (durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule; Netzwerkarbeit etc.), z. B. in Form von Handreichungen. Sie unterstützt die Projektbeteiligten bei der Entwicklung, Planung und Gestaltung von Transfer- und Qualifizierungsmaßnahmen, u. a. durch Beratungsgespräche. Sie macht entsprechende Qualifizierungsangebote, soweit dies im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel möglich ist (siehe auch Punkt 4.4).

Die wissenschaftliche Begleitung berät und unterstützt bei der Planung, Organisation und Durchführung von nach Bedarf stattfindenden Hamburger Tagungen für alle Projektbeteiligten sowie nach Bedarf bei der Beteiligung an anderen einschlägigen Workshops oder Tagungen, z. B. im Rahmen des länderübergreifenden FÖRMIG-Transferprojekts (siehe auch Punkt 4.4).

Die Dokumentation der Aktivitäten und Entwicklungen der regionalen Sets und des Gesamtprojekts erfolgt in standardisierten Jahresberichten der beteiligten Einrichtungen (Sets). Die wissenschaftliche Begleitung fertigt auf der Basis dieser Jahresberichte und eigener Beobachtungen Jahresberichte sowie einen Abschlussbericht zum Transferprojekt an.

4.3.4 Wissenschaftlicher Beirat

Die wissenschaftliche Begleitung richtet in Absprache mit der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz einen wissenschaftlichen Beirat ein. Dieser Beirat wird personenidentisch mit dem wissenschaftlichen Beirat des FÖRMIG-Kompetenzzentrums sein. Ihm sollen vier externe Wissenschaftler(innen) und ein(e) Vorsitzende(r) angehören. Die Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz schlägt Beteiligte vor. Die Auswahl erfolgt in Absprache mit den weiteren Vertragspartnern des FÖRMIG-Kompetenzzentrums.

4.4 Prozessbegleitende Qualifizierung

Da sich prozessbegleitende Qualifizierung in FÖRMIG als besonders wichtiger Faktor für das Gelingen erwies, soll für das Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt prozessbegleitende Qualifizierung auf der Ebene der Entwicklungspartnerschaften und auf der Ebene der Sets angeboten werden. Grundlage für das Angebot (unter Einschluss regelhafter Fortbildungsangebote des LIF und des SPFZ) sollte eine (regelmäßig zu aktualisierende) Bedarfsanalyse bei den Beteiligten sein.

Zusätzlich hierzu bietet das FÖRMIG-Kompetenzzentrum mit der „Weiterqualifizierung Berater(in) für sprachliche Bildung“ und dem FÖRMIG-Online Seminar „Durchgängige Sprachbildung“ Qualifizierungsangebote, an denen Beteiligte am Hamburger FÖRMIG-Transferprojekt im Rahmen gesonderter Vereinbarungen teilnehmen können.

Über das FÖRMIG-Kompetenzzentrum können Beteiligte aus dem Hamburger Transferprojekt ferner an länderübergreifenden Arbeitsgemeinschaften, die zu den Themenbereichen „Durchgängige Sprachbildung“ und „Institutionsentwicklung – Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken“ eingerichtet werden, teilnehmen; hierüber sind ebenfalls gesonderte Vereinbarungen zu treffen. Darüber hinaus bietet das FÖRMIG-Kompetenzzentrum zweimal jährlich stattfindende Workshops für das länderübergreifende FÖRMIG-Transferprojekt an.

Die Konkretisierung der prozessbegleitenden Qualifizierung kann erst erfolgen, wenn die teilnehmenden Einrichtungen bekannt sind, da sie auf der Bedarfserhebung und Analyse in den Einrichtungen basiert. Eine fortlaufende Überprüfung und ggf. Umsteuerung der Qualifizierung ist einzuplanen; im abgeschlossenen Programm FÖRMIG hat sich erwiesen, dass die konkreten Qualifizierungsbedarfe der Beteiligten sich über die Zeit veränderten: Je besser qualifiziert sie waren, desto deutlicher waren ihnen zugleich die Lücken, die noch zu schließen waren.

4.5 Evaluation

Die Evaluation der Sprachentwicklung obliegt dem LIQ; das Evaluationsdesign wird in enger Abstimmung mit der wissenschaftlichen Begleitung und den beteiligten Einrichtungen entwickelt. Empfehlenswert nach den Erfahrungen vorheriger Modellprogramme sowie aus FÖRMIG sind Evaluationsmaßnahmen, die sich auch auf den Arbeitsprozess der regionalen Sets selbst beziehen. Die Erhebung von Ausgangslagen der geförderten Kinder und der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten über die Zeit sollte mit der Funktion durchgeführt werden, Hinweise auf den Erfolg des jeweiligen Förderangebots zu gewinnen. Um diese Hinweise interpretieren zu können, sollten Informationen über die pädagogischen Konzepte und die Umsetzung der Förderung dokumentiert werden. Der Prozess der Vernetzung sollte dabei ein Thema sein, um auf diese Weise die Gelingensbedingungen für Projekte dieser Art herauszustellen. Ebenso bedeutsam ist die Einbeziehung von Informationen über individuelle, soziale und kulturelle Faktoren, die die Sprach- und Bildungsentwicklung von Kindern beeinflussen. Dringlich empfohlen wird zudem die Einbeziehung von Kontrollgruppen, die eine Abschätzung der Leistung von Fördermaßnahmen erlaubt. Die teilnehmenden Sets sollten eine interne Evaluation im Sinne von Dokumentation, Ergebnissicherung und Begleitung des Entwicklungsprozesses vornehmen. Die externe Evaluation sollte die interne mit dem Ziel einer vergleichenden Auswertung ergänzen.

4.6 Teilnahmemöglichkeiten und Auswahl der teilnehmenden Schulen und Kitas

Um den Gedanken des Transfers aus FÖRMIG zu realisieren, sollten auch Einrichtungen an dem Projekt beteiligt werden, die durch die Mitwirkung im Modellprogramm FÖRMIG Expertise einbringen können. Wenn möglich, sollte deshalb in den regionalen Sets mindestens eine Einrichtung aus den Hamburger FÖRMIG-Teilprojekten beteiligt werden. Dieses Kriterium sollte dem Auswahlkriterium „KESS 1 bzw. 2 Index“ übergeordnet werden. Es sollte des Weiteren an bereits existierenden (Kooperations-)Strukturen angesetzt werden. Dementsprechend sollten Kooperationswünsche von Bewerbereinrichtungen für die Entwicklungspartnerschaften berücksichtigt werden.

Bei der Auswahl der Einrichtungen für die Entwicklungspartnerschaften ist weiterhin auf die Einzugsgebiete der Schulen zu achten. Es sollten Schulen mit Kitas in Entwicklungspartnerschaften kooperieren, die in ihrem Einzugsgebiet liegen. Ein weiteres Kriterium zur Auswahl der Einrichtungen für ein Set soll nach Absprache der beteiligten Behörden die räumliche Nähe der Entwicklungspartnerschaften zu einander sein. Dabei sollen die Sets nicht auf Bezirke bzw. Stadtteile beschränkt sein, sondern sie können über deren Grenzen hinweg gebildet werden. Hintergrund hierfür ist das Ziel, regionale Bildungslandschaften in Hamburg zu schaffen. Hierfür bilden governance-Strukturen der Stadt bzw. des Landes keine geeignete Ausgangsbasis, sondern die gemeinsamen bildungsbezogenen Problemlagen sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Die Einrichtungen sollten freiwillig teilnehmen und selbst Handlungsbedarf im Hinblick auf die Thematik des Projekts sehen. Das Projekt sollte mehrheitlich vom Kollegium der jeweiligen Einrichtungen akzeptiert werden. Die Einrichtungen müssen die Bereitschaft für institutionsübergreifende Kooperation mitbringen. In der Ausschreibung sollte klar ersichtlich sein, welchen Nutzen die Einrichtungen von der Teilnahme am Projekt haben und welche Leistungen sie erbringen müssen. Eine Selbsteinschätzung der Stärken, Schwächen und Erfahrungen der Bewerbereinrichtungen im Hinblick auf die Thematik des Projekts kann für die Bildung der regionalen Sets hilfreich sein.

Nach dem Diskussionsstand zwischen der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und der Universität Hamburg bei Vorlage der Expertise sollen eine Schule und bis zu drei Kindertagesstätten eine Entwicklungspartnerschaft bilden und gemeinsam einen Antrag stellen. Der Antrag selbst umfasst generelle Daten zu den Einrichtungen (Bezirk, Stadtteil, Ansprechpartner(in) für die Bewerbung) sowie eine Verpflichtungserklärung. Einrichtungen, die am Projekt teilnehmen, verpflichten sich zu einrichtungsübergreifender Kooperation, gemeinsamer Entwicklungsarbeit, Kooperation mit Eltern, Kooperation mit weiteren am Projekt beteiligten Institutionen (BSB, BSG, Universität, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) sowie Teilnahme an der Evaluation. Zudem skizzieren die Bewerber ihre bisherigen überinstitutionellen Kooperationen. Die Einrichtungen unterzeichnen den Antrag gemeinsam. Entlastungsstunden sowie finanzielle Ressourcen, Weiterqualifizierung und Unterstützung durch die beteiligten Behörden, ihren Fortbildungsinstituten sowie dem FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg sind in der Ausschreibung aufgeführt. Über das Ausschreibungs- und Auswahlverfahren hinaus ist zu bedenken, dass es auf administrativer Ebene klare Zuständigkeiten und feste Ansprechpartner(innen) für die beteiligten Einrichtungen geben muss. Zur Motivationsförderung und Förderung der Identifizierung mit dem Projekt

sollte eine Auftaktveranstaltung für alle Projektbeteiligten durchgeführt werden, auf der sie weitere Informationen zu Zielen und Erfahrungen aus FÖRMIG gegeben werden und sich die Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte kennenlernen können. Die wissenschaftliche Begleitung bietet Federführung für die inhaltliche Gestaltung der Auftaktveranstaltung an. Zur weiteren Motivation sollten incentives für die Beteiligten auf eher symbolischer Ebene bereitgehalten werden – beispielsweise Urkunden die die Beteiligung der Einrichtung würdigen, Broschüre zur Präsentation aller Beteiligten, regelmäßige (positive) öffentliche Berichterstattung, Vergabe von Preisen und Auszeichnungen sowie die Entwicklung eines Designs, das corporate identity erlaubt, auf der Basis des bestehenden FÖRMIG-Designs. Die wissenschaftliche Begleitung bietet ihre Federführung bei der Umsetzung dieser Aufgaben an (Entwicklung von Vorschlägen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Benehmen mit den Behörden und den anderen Partnern).

Bibliographie

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. – Freiburg im Breisgau.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg im Breisgau.

Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. – Weinheim und München, S. 25-39.

Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Müller, Andrea G. (2008): Das Jacobs Sommercamp in Bremen. – Hohengehren.

Becker, Birgit/ Biedinger, Nicole (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 4, S. 660-684.

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. – Tübingen.

Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfrid/ Kuper, Harm (Hrsg.) (2010): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. – Münster.

Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitius, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a.

Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitius, Veronika/ Müthing, Kathrin (2008): „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitius, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a. , S. 19-70.

Berkemeyer, Nils/ Kuper, Harm/ Manitius, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2009): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. – Münster u. a.

Berlin (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule, Eltern und außerschulischen Partnern. Abschlussbericht (01.09.2004 – 31.08.2009). – Berlin (unveröffentlicht).

Bernstein, Basil (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Bd. 4. – London.

Bialystock, Ellen/ Hakuta, Kenji (1994): In other words. The science and psychology of second language acquisition. – New York.

Bielska, Magdalena/ Heckt, Meike/ May, Peter (2009): FÖRMIG in Hamburg: Family Literacy. Ein Konzept der Elternarbeit zur Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Kinderportraits, Bilanz der Ergebnisse und Tipps für Neueinsteiger. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung, LIQ1-1. URL: <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq1/liq.projekte/liq.projekte.16/list.downloads/index.html?entry=liq.projekte.16> [Zugriff: 17.08.2010].

Bos, Wilfried/ Bensen, M./ Baumert, Jürgen/ Prenzel, Michael/ Selter, Ch./ Walther, G. (Hrsg.) (2008): TIMMS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster u. a.

Bos, Wilfried/ Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/ Faust, Gabriele/ Fried, Lilian/ Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knuth/ Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.

Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knuth/ Valtin, Renate/ Walther, Gerd (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.

Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster.

Böttcher, Annica/ Krieger, Sascha/ Kolvenbach, Franz-Josef (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung. In: *Wirtschaft und Statistik*, S. 158-164. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/KinderMigration__22010,property=file.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. – Cambridge.

Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. – Stuttgart.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. – Berlin.

De Bleser, Ria/Paradis, Michael (2006): Mehrsprachigkeit macht schlau. In: *Gehirn&Geist* (2006), S. 54-56.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2000): *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. – München

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. – Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. – Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2008): *PISA 2006 in Deutschland - Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. – Münster.

Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. – Berlin.

Ehlich, Konrad (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula/ Garne, Birgitta/ Komor, Anna/ Krumm, Hans-Jürgen/ McNamara, Tim/ Reich, Hans H./ Schnieders, Guido/ Thije, Jan D. ten/ van den Berg, Huub (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform, Band 11)*. – Bonn/ Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [Zugriff 28.01.2010].

Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung, Band 29/ I)*. – Bonn.

Elfert, Maren/ RABkin, Gabriele (...): *Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY)*. URL: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/S31-36Theorieband%20Gemeinsam%20in%20der%20Sprache%20baden.2.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. – Frankfurt am Main.

Extra u. a. (Hrsg.) (2001): *The other Languages of Europe. Multilingual Matters*. – Clevedon.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2003): *Bildungsplan der Grundschule*. URL: http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/bildungsplaene/Grundschule/Grd_rpl_entry.htm [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring (Hrsg.) (2009): *Bildungsbericht Hamburg*. URL: <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1286> [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): *Hamburgisches Schulgesetz*. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/64474/data/bbs-gs-neues-schulgesetz.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): *Hamburger Schulstatistik im Überblick. Schuljahr 2008*. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/1161768/data/pdf-schulstatistik-ueberblick-2008-09.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Bildungsplan Primarschule 2010 (Entwurfassung). URL: <http://www.li-hamburg.de/publikationen/publikationen.Bild/publikationen.Bild.bildprim/index.html> [Zugriff: 03.06.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2008): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2009): Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/110036/data/landesrahmenvertrag.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007): Familien stärken – Kinder schützen. Lebenslagen von Familien und Kindern in Hamburg. Kinder- und Jugendbericht 2002-2007. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/119112/data/kinder-und-jugendbericht-2002-2007.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München. URL: http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [Zugriff 10.05.2010].

Fürstenau, Sara/ Gogolin, Ingrid/ Kutlay, Yağmur (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. – Münster u. a.

Fussangel, Kathrin/ Gräsel, Cornelia (2008): Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In: In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a., S. 285-295.

Gawlitzek-Maiwald, Ira/ Tracy, Rosemarie (1996): Bilingual Bootstrapping. In: Müller, Natascha (Hrsg.): Two Languages: Studies in Bilingual First and Second Language Development. Linguistics 34, S. 901-926.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. – Hamburg.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster.

Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Abschluss an PISA. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 7, Beiheft 3, S. 101-111.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mercheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. – Münster, S. 79-85.

Gogolin, Ingrid (2007a): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. DJI. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Gogolin, Ingrid (2007b): Was ist durchgängige Sprachförderung? In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung – das Konzept des Modellprogramms FöRMIG. – Münster.

Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 11, S. 79 - 90

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. – Wiesbaden, S. 263-280.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (im Erscheinen): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden.

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz (Hrsg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 - 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. – Münster, New York.

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107). – Bonn.

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. – Münster.

Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. – Wiesbaden.

Gottmann, Corinna (2009): Das Schulnetzwerk „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“ Eine Zwischenbilanz aus der Sicht der externen Evaluation. In: Berkemeyer, Nils/ Kuper, Harm/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2009): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. – Münster u. a., S. 31-48.

Gräsel, Cornelia/ Fussangel, Kathrin (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Kuper, Harm (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. – Münster u. a, S. 117-129.

Grosjean, François (1989): Neurolinguistics, Beware! The Bilingual is not two monolinguals in one person. In: Brain and Language (36), 1989, S. 3-15.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1977. – Göttingen, S. 36-51.

Halliday, Michael A. K. (1994): An Introduction to Functional Grammar. – London.

Hamburg (2005): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hamburg (2006): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hamburg (2007): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hamburg (2008): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hamburg (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Abschlussbericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Heckt, Meike/ May, Peter (2009a): FöRMIG in Hamburg: Diagnosebasierte Sprachförderung nach HAVAS 5 im „Kooperationsprojekt Kita-Schule“ Ergebnisse des Projektes. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung, LIQ1-1.

Heckt, Meike/ May, Peter (2009b): FöRMIG Hamburg – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Hamburger Teilprojekte. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung, LIQ1-1.

Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. URL: http://www.forumbildung.ch/images/uploads/website/veranstaltungen/mvkarinwolff/Hessen%20Bildungs-_und_Erziehungsplan.pdf [Zugriff: 03.06.2010].

Höfer, Christoph/ Madelung, Petra (2008): Lehren und Lernen für die Zukunft: systematische Unterrichtsentwicklung in regionalen Bildungslandschaften. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a. S. 121- 139.

Illner, Regine (2006): Naturwissenschaften und Sprache. Erarbeitung eines Konzepts zur Verknüpfung des Bildungsbereichs Naturwissenschaften mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. DJI. URL: http://www.dji.de/bibs/384_Expertise_Naturwissenschaften_Illner.pdf [Zugriff: 30.3.10].

Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. – Wiesbaden.

Jäger, Michael (2008): Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FöRMIG-Prinzipien und bewährter Praxis. (= FöRMIG Material. Band 1). – Münster.

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe, Bd. 10. – Opladen.

Jampert, Karin/ Beste, Petra/ Guadatiello, Angela/ Holler, Doris/ Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Zweite, überarbeitete Auflage. – Weimar, Berlin.

Jampert, Karin/ Leuckefeld, Kerstin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? DJI. – Weimar.

Jampert, Karin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Sens, Andrea/ Leuckefeld, Kerstin/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009a): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita. Das Praxismaterial. DJI. – Weimar.

Jampert, Karin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Sens, Andrea/ Leuckefeld, Kerstin/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009b): Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften? Band 2b. DJI. – Weimar.

Killus, Dagmar (2008): Soziale Integration in Schulnetzwerken: empirische Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a., S. 315-328.

Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. – Göttingen, S. 537-570.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld.

Kracht, Annette (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierung für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: Interdisziplinär, Jg. 9. August, 2001, S. 252-263.

Kracht, Annette (2003): Sprachliche Normen und Zielsetzungen von Sprachstanderhebungen – einige kritische Anmerkungen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2003): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. – Berlin, Bonn, S. 37-43.

Krebs, Imke/ Prenzel, Manfred (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: das Beispiel SINUS. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a., S. 297-313.

Kriegesmann, Bernd/ Kerka, Friedrich/ Sieger, Christina A./ Striewe, Frank/ Yaldizil, Feride (2006): Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen. Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer. – Hohengehren.

Kristen, Cornelia/ Granato, Nadia (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: In: Bade, Klaus J./ Bommes, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Heft 23/2004, S. 123-142. URL: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdffiles/imis23.pdf> [Zugriff: 03.06.2010].

Kroffke, S./ Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit Deutsch als Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Frankfurt, S. 145–153.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2005): Sprachförderkonzept für den vorschulischen Bereich und die allgemein bildenden Schulen – Zusammenfassung der entsprechenden Senatsdrucksachen. URL: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Zusammenfassung%20Senatsdrucksachen110505.pdf> [Zugriff: 10.05.2010].

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2008a): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08. URL: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Viereinhalb%20Bericht%202007_2008.2.pdf [Zugriff: 03.06.2010].

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/ FörMiG (2005): Ausführungen zur diagnosegestützten Sprachförderung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. – Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/ FÖRMIG (2007): Konzept zur Sprachförderung mit Bildern im Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. – Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/ FÖRMIG (2008): Sprachförderung mit naturwissenschaftlichen Experimenten zum Thema Wasser im Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. – Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/ FÖRMIG (2009): Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. – Hamburg.

Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. – Münster.

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. – Münster.

Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. – Münster.

Leseman, Paul P. M./ Scheele, Anna F./ Mayo, Aziza Y./ Messer, Marielle H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School. In ZfE 10, 3, S. 334-355.

Leseman, Paul P. M./ Scheele, Anna F./ Mayo, Aziza Y./ Messer, Marielle H. (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. – Wiesbaden, S. 289-316.

List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI (2001): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 5 / 2001. 2. Auflage als PDF-Datei, S. 11-17.

List, Gudula (2005): Kognition und Sprache. Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht. Deutsches Jugendinstitut. URL: http://www.dji.de/bibs/384_Expertise_Kognition_List.pdf [Zugriff: 10.05.2010]

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

List, Gudula (2007): Zur Anbahnung von mehr- und quersprachigen Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, Karin/ Beste, Petra/ Guadatiello, Angela/ Holler, Doris/ Zehnauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Zweite, überarbeitete Auflage. – Weimar, Berlin, S. 29-32.

May, Peter (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt: Lang.

May, Peter (2003): Bildung und Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung in Hamburger Kitas und Vorschulklassen. Ergebnisse einer Elternbefragung in Klasse 1. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. URL: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Elternbefragung_zu_Kita_und_VSK_2003.pdf [Zugriff: 17.08.2010].

May, Peter (2006 ff.): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Ergebnisse und Analyse zur Güte der eingesetzten Einschätzungsinstrumente. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. URL: <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.17/index.html> [Zugriff: 17.08.2010].

May, Peter (2008): Family Literacy an Hamburger Schulen. Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation. In: Klinger, Thorsten/ Schwippert, Knut/ Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. – Münster, S. 74-85.

May, Peter/ Eickmeyer, Andrea (2007): Das FLY-Projekt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Elfert, Maren/ Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in Sprache baden: Family Literacy. – Stuttgart S. 58-64.

May, Peter/ Heckt, Meike (2008): Erfassung der Kompetenzen vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen. Abschlussbericht des Projekts „Hamburger Evaluation: Bildung im Elementarbereich“ (HEBEL). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. URL: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Erfassung%20von%20Kompetenzen%20vier-%20bis%20sechs%20j%20hriger%20Kinder%20in%20Kita%20und%20VSK%20-%20HEBEL_Abschlussbericht_0804.pdf [Zugriff: 17.08.2010].

May, Peter/ Bach, Stefanie/ Berger, Carina/ Büchner, Inge (2010): Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. URL: <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20> [erscheint].

Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Kurzfassung der Forschungsergebnisse. – o.O.

Mehrländer, Ursula u. a. (1996): Repräsentativuntersuchung ,95: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin u. a.: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Nauck, Bernhard (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: Bade, Klaus J./ Bommers, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Heft 23/2004, S. 83-104. URL: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf> [Zugriff: 03.06.2010].

Nickolaus, Reinhold/ Gräsel, Cornelia (Hrsg.) (2006): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. – Hohengehren.

Niederberger, Andrea (2000): Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Deutsch lernen, Heft 3, 2000, S. 213-239.

Nordrhein-Westfalen (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. FÖRMIG Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (01.09.2004 – 31.08.2009). – Nordrhein-Westfalen (unveröffentlicht).

Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (2001): Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft. Kurzfassung. – Bonn.

Programmträger Modellprogramm FÖRMIG (2006): Was ist „Durchgängige Sprachförderung“? URL: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Programmträger Modellprogramm FÖRMIG (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven. Abschlussbericht. Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. – Hamburg. (unveröffentlicht).

Radtke, Frank-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus J./ Bommers, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Heft 23/2004, S. 143-178. URL: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf> [Zugriff: 03.06.2010].

Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula/ Garne, Birgitta/ Komor, Anna/ Krumm, Hans-Jürgen/ McNamara, Tim/ Reich, Hans H./ Schnieders, Guido/ Thije, Jan D. ten/ van den Berg, Huub: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform, Band 11). – Bonn, S. 121-169. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [Zugriff 10.05.2010].

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. – Weimar/Berlin.

Reich, Hans H. (2009a): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter (= Interkulturelle Bildungsforschung; Band 16). – Münster.

Reich, Hans H. (2009b): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG Instrumente. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. – Münster, S. 25-33.

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

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger HAVAS 5. – Hamburg.

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. – Münster, S. 71-94.

Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. – Weinheim und München.

Rolff, Hans-Günter (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. – Münster, S. 73-94.

Schwippert, Knut/ Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster, S. 265-302.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2005): Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen. – Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008): Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten und Kindertagespflege. Handreichungen für Erzieherinnen und Erzieher sowie Tagespflegepersonen. Zweite überarbeitete Fassung. – Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/innen. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. – Berlin.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2009): Kindertageseinrichtungen in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI09_113_F.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010a): Ausländische Bevölkerung in Hamburg 2009. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/A_I_4_j09_H.pdf [Zugriff: 01.06.2010].

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010b): Ausländische Bevölkerung in Hamburg und Schleswig-Holstein. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_026.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010c): Bevölkerung in Hamburg am 31.12.2009. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/A_I_S_1_j09_H.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010d): Kinder ausländischer Herkunft in Tageseinrichtungen in den Bezirken Hamburgs und den Kreisen Schleswig-Holsteins 2009. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_020.pdf [Zugriff: 01.06.2010].

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010e): Hamburger Stadtteilprofile 2009. URL: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_028.pdf [Zugriff: 10.05.2010].

Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf> [Zugriff: 10.05.10].

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. – Tübingen.

Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.) Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. – Wiesbaden, S. 163-196.

Tracy, Rosemarie/ Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Sprachentwicklung. – Göttingen, S. 495– 535.

TransKiGs (2010): Übergang Kita-Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. URL: http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Produkte/TransKiGs_a_bericht.pdf [Zugriff: 03.06.2010].

Weidacher, Joseph (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich (= DJI-Ausländersurvey). – Opladen.

Wenzel, Ramona/ Schulz, Petra/ Tracy, Rosemarie (2009): Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMig Edition Band 5. – Münster, S. 45-70.

Anhang 1

An FörMig beteiligte Schulen und Kitas

Bezirk	Stadtteil	Name	KESS 4	KESS 7	Teilprojekt
SCHULEN					
Altona	Altona-Altstadt	Louise-Schröder-Schule (ehem. Chemnitzstraße)	2		FLY
	Bahrenfeld	Schule Bahrenfelder Straße	4	3	HAVAS
Bergedorf	Allermöhe	Clara-Grunwald-Schule	1		FLY
		Adolph-Diesterweg-Schule	2		FLY
Wandsbek	Bramfeld	Bramfelder Dorfplatz	3	2	FLY
	Farmsen-Berne	Traberweg	3		FLY
Nord	Dulsberg	Gesamtschule Alter Teichweg	1	1	FLY und HAVAS
Harburg	Harburg	Kerschensteinerstraße	1		FLY
Mitte	St. Pauli	Schule St. Pauli	1	2	HAVAS (zu Beginn)
	Hamm-Nord	Schule Hohe Landwehr	2		HAVAS
		Schule Hasselbrook			FLY
	Hamm-Süd	GTS Osterbrook	1	1	FLY
	Wilhelmsburg	Sprachheilschule Wilhelmsburg			HAVAS
		Schule Fährstraße	1	2	HAVAS
Eimsbüttel	Schnelsen	Schule Röthmoorweg	2		HAVAS (zu Beginn)
KITAS					
Altona	Bahrenfeld	Kita Osterkirche			HAVAS
Bergedorf	Allermöhe	KiGa Zauberkasten			FLY
		Kita Springmaus			FLY
		Kita Allermöhe			FLY
Wandsbek	Bramfeld	Kita Fabricius			FLY
Nord	Dulsberg	Alter Teichweg			FLY und HAVAS
Mitte	Hamm-Nord	Kita Kinderschlupf			HAVAS
	Hamm-Süd	Kita-Osterbrook			FLY
	Horn	Kita Hermanstaal			HAVAS
	St. Pauli	Kita Zapperlot			HAVAS
	Wilhelmsburg	Kiddies Oase			HAVAS
		Kita Rothenhäuser Damm			HAVAS
Eimsbüttel	Schnelsen	Kita Jungborg			HAVAS (zu Beginn)
		Kita Hermannstraße			HAVAS

Quellen: Hamburger FörMig-Landesberichte 2005-2009; KESS Drucksache 2007.

Anhang 2

KESS 1 und 2 Schulen in Bezirken und Stadtteilen Hamburgs und Teilnahme am Modellprogramm FörMig

dunkel grau markiert = am Modellprogramm FörMig teilgenommen

Bezirk	Stadtteil	Name	KESS 4	FörMig
Bergedorf	Allermöhe	Clara-Grunwald-Schule	1	Ja (FLY)
		Adolph-Diesterweg-Schule	2	Ja (FLY)
	Bergedorf	Friedrich-Frank-Bogen	1	Nein
Nord	Barmbek-Nord	Lämmersieth	2	Nein
	Dulsberg	Alter Teichweg	1	Ja (HAVAS/ FLY)
Altona	Altona-Nord	Theodor-Haubach-Schule	2	Nein
	Altona-Altstadt	Chemnitzstraße (jetzt Louise-Schröder-Schule)	2	Ja (FLY)
		Königstraße	1	Nein
		Thadenstraße	2	Nein
	Bahrenfeld	Mendelssohnstraße	2	Nein
	Lurup	Am Altonaer Volkspark	1	Nein
		Franzosenkoppel	2	Nein
		Fridtjof-Nansen-Schule	2	Nein
		Langbargheide	1	Nein
	Osdorf	Kroonhorst	2	Nein
		Barlsheide	2	Nein
Eimsbüttel	Eidelstedt	Max-Traeger-Schule	2	Nein
	Eimsbüttel	Altonaer Straße/ Arnkielstraße	2	Nein
	Schnelsen	Röthmoorweg	2	Ja (HAVAS)
Harburg	Cranz	Cranz	2	Nein
	Harburg	Bunatwiete/ Maretstraße	1	Nein
		Kerschensteinerstraße	1	Ja (FLY)
	Hausbruch	Lange Striepen	1	Nein
	Heimfeld	Grumbrechtstraße	2	Nein
	Neugraben-Fischbek	Ohrnsweg	2	Nein
Wandsbek siehe nächste Seite!				

Quellen: Hamburger FörMig-Landesberichte 2005-2009; KESS Drucksache 2007.

Fortsetzung Bezirk Wandsbek:

dunkel grau markiert = am Modellprogramm FörMig teilgenommen

Bezirk	Stadtteil	Name	KESS 4	FörMig
Wandsbek	Farmsen-Berne	Erich-Kästner-Gesamtschule	2	Nein
	Jenfeld	Charlottenburger Straße	1	Nein
		Denksteinweg		Nein
		Öjendorfer Damm	1	Nein
		Oppelner Weg	1	Nein
		Jenfelder Straße	1	Nein
		Otto-Hahn-Schule		Nein
	Rahlstedt	Grosslohering	1	Nein
		Potsdamer Straße	2	Nein
		Wildschwanbrook	2	Nein
	Steilshoop	Appelhoff	2	Nein
		Edwin-Scharff-Ring	1	Nein
	Wandsbek	Am Eichtalpark	2	Nein
	Billbrook	Billbrookdeich	1	Nein
	Billstedt	An der Glinder Au	1	Nein
		Möllner Landstraße	1	Nein
		Steinadlerweg	2	Nein
		Serntalerstraße	1	Nein
		Bonhoefferstraße	2	Nein
		Fuchsbergredder	1	Nein
		Mümmelmansberg	1	Nein
		Rahewinkel	1	Nein
		Öjendorf	1	Nein
	Finkenwerder	Aueschule Finkenwerder	2	Nein
	Hamm-Nord	Hohe Landwehr	2	Ja (HAVAS)
	Hamm-Süd	Osterbrook	1	Ja (FLY)
	Horn	Beim Pachthof	1	Nein
		Speckenreye 11	1	Nein
		Stengelestraße	1	Nein
		Gesamtschule Horn	1	Nein
	Neustadt	Rudolf-Roß-Gesamtschule	1	Nein
	Rothenburgsort	Fritz-Köhne-Schule	1	Nein
	St. Georg	Heinrich-Wolgast-Schule	2	Nein
	St. Pauli	St. Pauli	1	Zu Beginn (HAVAS)
	Veddel	Slomanstieg	1	Nein
	Wilhelmsburg	Buddestraße	1	Nein
		Fährstraße	1	Ja (HAVAS)
		Stübenhofer Weg	2	Nein
		Rothenhäuser Damm	1	Nein
		An der Burgweide	1	Nein
Kirchdorf		1	Ja	
Wilhelmsburg (Gesamtschule)		1	Nein	

