

WISO

November 2010

Diskurs

Expertisen und Dokumentationen
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik



„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“

Bedingungen des
Sprachlernens von Menschen
mit Migrationshintergrund



Gesprächskreis
Migration und Integration



Publikation im Auftrag des Gesprächskreises
Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung

„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“

Bedingungen des
Sprachlernens von Menschen
mit Migrationshintergrund

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Vorbemerkung | 3 |
| <i>Aydan Özoğuz</i> Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören | 4 |
| <i>Tanja Salem</i> Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ | 8 |
| <i>Bernt Ahrenholz</i> Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen | 19 |
| <i>Udo Ohm</i> Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung | 30 |
| <i>Petra Szablewski-Çavuş</i> Berufsbezogenes Deutsch, berufliche Weiterbildung und berufliche Kommunikation | 43 |
| <i>Carola Cichos</i> Sprachenlernen von Erwachsenen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen – Das ESF-BAMF-Programm | 51 |
| <i>Karen Schönenberg</i> Sprachförderung in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten | 54 |
| <i>Donja Amirpur</i> Vielfalt gestalten im Kindergarten | 60 |
| <i>Anke Settlemeyer</i> Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf | 68 |
| <i>Gudrun Laufer</i> Sprache als berufliche Handlungskompetenz | 77 |
| Die Autorinnen und Autoren | 91 |

Diese Publikation wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den Autorinnen und Autoren in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

Vorbemerkung

„Sprache ist der Schlüssel zur Integration.“ Dieser Satz ist prägend für die öffentliche Integrationsdebatte in Deutschland. Auch die Bundespolitik legt den Schwerpunkt ihrer Aktivitäten hierauf. Im Zuwanderungsgesetz, das seit dem 01.01.2005 in Kraft ist, übernimmt der Bund die Verpflichtung, Integrationskurse für Neueinwanderer anzubieten. Aber auch viele Einwanderer, die schon lange in Deutschland leben, nutzen dieses Angebot. Bezieher von Transferleistungen können unter bestimmten Bedingungen verpflichtet werden, diese Kurse zu besuchen.

In der politischen und öffentlichen Debatte wird häufig stillschweigend vorausgesetzt, dass es die deutsche Sprache ist, die Integration ermöglicht. Die gelebte Mehrsprachigkeit von Migrantinnen und Migranten wird kaum berücksichtigt. Die gesprochenen Familiensprachen werden eher als lästiges Integrationshindernis denn als individuelle Ressource betrachtet. Weitgehend ausgeblendet werden Unterschiede des Sprachlernens bei Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern. Wenig Beachtung findet auch, dass die Beherrschung einer Sprache stark davon abhängt, wozu sie gebraucht wird: zur Gestaltung des Alltags, wie etwa Gespräche auf dem Spielplatz und beim Einkaufen, oder im Arbeitsleben, wie das Lesen komplizierter Anweisungen oder Beteiligung an komplexen Diskursen. Es muss in pädagogischen Konzepten stärker zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache unterschieden werden. Letztere gewinnt zunehmende Bedeutung für die Gestaltung der Kommunikation im Arbeitsleben und ist vielfach Voraussetzung für berufliche Aufstiege.

Das Ziel muss sein, eine durchgängige Sprachförderung für Einwanderer und Einwanderinnen und ihre Kinder zu etablieren. Dies bedeutet, dass von der Familie über Kindergarten, Schule, bis hin zu Aus- und Weiterbildung Sprachlernprozesse bewusst gestaltet werden müssen. Hierzu ist eine Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern und von Ausbildern und Ausbilderinnen erforderlich. Die Institutionen der Einwanderungsgesellschaft Deutschland müssen sich der sprachlichen Vielfalt der Bevölkerung bewusst werden und sie als wichtige Ressource in einer globalisierten Welt erkennen und fördern.

Dieser Band dokumentiert Beiträge zu einer gemeinsamen Fachkonferenz der Arbeiterwohlfahrt und der Friedrich-Ebert-Stiftung am 29. November 2010 in Berlin. Im Zentrum stehen dabei Überlegungen, wie sprachliche Bildung in der Elementarerziehung, beim Übergang Schule-Beruf und in der beruflichen Qualifizierung konzipiert werden soll. Er enthält fundierte wissenschaftliche Analysen und erprobte Praxiskonzepte, wie das Sprachlernen in den unterschiedlichen Bereichen erfolversprechend organisiert werden kann. Die hier veröffentlichten Beiträge sollen die Diskussion um eine umfassende Sprachlernpolitik und -praxis in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland anregen.

Günther Schultze

Leiter des Gesprächskreises Migration und
Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung

Aydan Özoğuz

Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören

Gibt es eigentlich ein Thema über das in den letzten Jahren ähnlich viel gesprochen wurde wie über das Thema „Sprache“? Ab und an besorgt einige der scheinbare „Verfall“ der deutschen Sprache, weitaus mehr Kommentare richten sich an die vielen Migrantinnen und Migranten, doch – bitteschön – endlich Deutsch zu lernen. Und immer wieder flammt eine Initiative auf, dass die deutsche Sprache im Grundgesetz verankert werden müsse. Gerade nahm der Bundestagspräsident Norbert Lammert am 9. November 2010 eine Petition mit über 46.000 Unterschriften für die Aufnahme der deutschen Sprache in das Grundgesetz entgegen. Eigentlich müsste sich auf dem Gebiet „Sprache“ richtig viel getan haben, wenn man die öffentliche Debattenlage verfolgt – auch wenn die Beiträge bedauerlicherweise mitunter pauschal und ohne die nötige Differenzierung vorgetragen werden. Das Thema Sprache ist – wie man so schön sagt – „in aller Munde“, auch gibt es viele Fachtagungen, Expertenforen und Anregungen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zum Thema Integration und Sprache.

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Sprache ist es vor allem hilfreich, sich der deutschen Zuwanderungsgeschichte, die mit der Anwerbung von Gastarbeitern im Jahr 1955 begann, zu vergegenwärtigen und aus der Entwicklung Schlüsse zu ziehen. Das Ziel sollte sein, Motivation und Begeisterung für eben diese deutsche Sprache zu entfachen und zu stärken.

Sprache entwickelt sich schließlich in der Regel nicht im luftleeren Raum. Es muss ja nicht gleich eine derart deprimierende Geschichte wie bei der Legende um Kaspar Hauser sein, die uns

dazu veranlasst, über die Umgebung von Menschen im Zusammenhang mit ihrem Sprachvermögen nachzudenken. Und es muss nicht gleich ein dunkles Verlies sein, das die Extreme von Sprachschwierigkeiten verursacht.

Leider sind es meist einfache Schemata, die uns alle in der Vergangenheit in falsche Richtungen geführt haben. Denken wir nur an die Empfehlung, dass Eltern mit ihren Kindern „einfach nur Deutsch“ sprechen sollen. Das ist wohl einer der unsinnigsten Schlüsse, der aus Untersuchungsergebnissen gezogen werden kann. Wer in diesen Tagen meint, das sei ja auch schon längst überholt, sollte bei politischen Empfehlungen so manch eines Politikers sehr genau hinhören.

Dagegen ist eine – meist spielerische – Untersuchung über den Sprachstand bei Vier- oder Viereinhalbjährigen doch nur zu begrüßen. Als etwas irreführend empfinde ich es, dass in 14 Bundesländern 17 verschiedene Verfahren angewendet werden und dabei auch unterschiedliche Kompetenzen gemessen werden. Wie soll es auf diese Weise jemals vergleichbare Ergebnisse geben? Während in Bayern 75,7 % Sprachförderung brauchen, sind es in Schleswig-Holstein nur 8,8%. Allerdings bezieht sich in Bayern die Messung offensichtlich darauf „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache (zu) erfassen“. Was ist dort mit allen anderen Kindern ohne Migrationshintergrund? In Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern werden erst gar keine landesweiten Sprachstandserhebungen durchgeführt. Die anderen Bundesländer könnten hier ihre Ergebnisse sehr deutlich hervorheben und aufzeigen, dass es mittlerweile viele Kinder ohne Migrationsgeschichte sind, die eine Sprachförderung brau-

chen. Von unbrauchbaren Kategorien müssen wir uns also an manchen Stellen schleunigst verabschieden. Und dabei müssen wir wohl in Kauf nehmen, dass Bildung zunächst einmal auch weiterhin Ländersache bleibt.

Hilfreich wäre es in jedem Fall, gezielt darauf zu achten, in welchen Familien noch andere Sprachen gesprochen werden. Weniger mit dem Ziel diese Familien davon abzubringen, ihre Sprachen zu sprechen, sondern um das Wissen zu haben, zwischen welchen Sprachen das Kind hin- und herdenkt und hin- und herspricht. Die wenigen Kinder, die das große Glück haben mit Erzieherinnen und Erziehern oder Lehrerinnen und Lehrern zu arbeiten, die so manche scheinbaren Fehler als direkte Übersetzungsleistung erkennen können, sind mit Sicherheit im Vorteil. Aus einem ganz einfachen Grund: Sie werden eher gelobt und anschließend darauf hingewiesen, wie es beispielsweise im Deutschen oder in der Muttersprache anders formuliert werden müsste. In anderen, unzählbaren Fällen passiert das genaue Gegenteil. Die ständige Ermahnung „du machst das falsch“ ist nicht immer angemessen und auch nicht gerade der große Motivationsschub.

Auch die Kategorien „Muttersprache“ und „Herkunftssprache“ eignen sich längst nicht mehr für eine adäquate Beschreibung der Wirklichkeit. Denn Muttersprache dient – auch in der Wissenschaft – häufig der Zuordnung: Die Sprache, die man von Anfang an gelernt hat. Also so etwas wie die Basissprache, von der man in die anderen Sprachen dann übergeht. Das ist aber bei Menschen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als ihre Umgebung – also das klassische Beispiel eines Gewanderten – ein etwas anderer Zustand als bei Nichtgewanderten. Diese Muttersprache ist längst nicht kategorisch diejenige, in der man sich am besten verständigen kann. Wer noch wie ich in der zweiten Generation aufgewachsen ist und auf der Straße selbstverständlich Deutsch lernen konnte, hatte schnell das Verhältnis zwischen der Muttersprache und der „Fremdsprache“ verändert. Gefühlt war Deutsch der Ausgangspunkt und z.B. Türkisch war emotional wichtig, aber auch schwieriger. Daher ist meines Erachtens

die Beschreibung im angelsächsischen Raum von der ersten und zweiten Sprache oder der ersten und der Muttersprache viel zutreffender.

Genau um dieses Phänomen herum ranken nun aber viele Hilfsmaßnahmen und zum Teil auch große Hilflosigkeit. Denn während manche Eltern darauf beharren, dass ihre Kinder selbstverständlich Türkisch oder Arabisch als Muttersprache haben und Deutsch die „Fremdsprache“ sei, wäre für die Kinder eine Hilfsmaßnahme, die darauf zielt, die Sprachen besser sortieren zu können und beide als eine große Bereicherung zu empfinden, an dieser Stelle vermutlich die beste Hilfe. Stattdessen führen wir seit Jahrzehnten sogar einen Streit darüber, welche Sprache denn nun wichtiger wäre. Und welche Partei denn nun als erste begriffen hätte, dass wir mehr Deutschförderung brauchen. Wer sich aber die Realität an den Schulen genauer angesehen hat, der weiß, dass auch trotz theoretischer Deutschförderung, diese gar nicht immer stattfand. Gerade diese Stunden wurden nicht selten für Ausfallstunden und ähnliches geopfert. Und warum findet Deutschförderung separiert vom restlichen Schulalltag statt? Ist Sprache nicht an jeder Stelle wichtig? Auch wenn ich Erdkunde oder Geschichte lerne? Wie viele Lehrkräfte haben dies als eine Herausforderung tatsächlich wahrgenommen bzw. wahrnehmen können?

Mein größtes Problem beim Deutsch lernen waren die Artikel in der Grammatik – obwohl Deutsch meine beste Sprache war und ist. Meine Eltern haben zu Hause immer und ausschließlich Türkisch gesprochen. Was für ein Gewinn für einen Menschen, diese Selbstverständlichkeit des Spracherwerbs gleich doppelt zu erleben. Warum nur war es so schwer sich darauf einzustellen, dass ich in der Grundschule viele Worte nicht kannte, wie z.B. Optimismus oder Pessimismus. Ich kann mich erinnern, dass ich mich darüber ärgerte nicht zu wissen, worüber gesprochen wurde. Aber erklären konnte es mir auch keiner. Ebenfalls Stein des Anstoßes war die Aussprache bei manchen Wörtern wie z.B. *Lufthansa* oder des Hamburger Stadtteils *Altona*. Meine Eltern und ich betonten diese Worte stets auf der zwei-

ten Silbe, aber die anderen meinten, das sei falsch. Es hat mich viele Jahre gekostet herauszufinden, dass im Türkischen häufiger die zweite Silbe und im Deutschen sehr häufig die erste Silbe betont wird. Und erst als Jungerwachsene wollte ich diese Geschichte meinen Freundinnen erzählen, die es mittlerweile ganz spannend fanden, diese Unterschiede zu hören. Und richtig begeistert war ich, als meine Freundin plötzlich in der Volkshochschule einen Türkischkurs belegte. Warum nur tat sie das? Wozu braucht ein Mensch Türkisch? So hatte ich es ja in Deutschland gelernt. Es gibt Sprachen, die braucht man und andere, die kann man vielleicht, aber eigentlich braucht man sie nicht. Welch ein enges und geradezu armseliges Weltbild, würde ich heute sagen.

Meine Eltern haben – im Gegensatz zu vielen Zugewanderten aus der Türkei – früher in Istanbul Privatschulen besucht. Beide beherrschten neben Türkisch noch eine weitere Sprache, in der sie ausschließlich unterrichtet worden waren. Das kann man sich bei uns in Deutschland ja kaum vorstellen, dass jemand in seiner eigenen Heimat in eine Schule geht, in der hauptsächlich auf Englisch oder Französisch unterrichtet wird – mit verschwindend geringen Ausnahmen. Natürlich hatten sie auch Türkischunterricht. Kein Mensch in der Türkei hat dieses Modell absonderlich gefunden.

In Deutschland gibt es mittlerweile Schulen, die auch anderen Sprachen hohe Priorität einräumen, wie z. B. bilinguale Grundschulen oder auch – wie in Hamburg – eine Schule mit einem zweiten sprachlichen Schwerpunkt Türkisch. Diese Schule muss sich nun ständig dagegen wehren als „Türkenschule“ tituliert zu werden. Ich wurde von Journalisten auch schon gefragt, ob denn auf dieser Schule auch Deutsch unterrichtet werden würde. Oder ob dort nicht die „Parallelgesellschaft“ von Anfang an zementiert würde. Und das auf einer Privatschule, für die immerhin Geld bezahlt werden muss und die von meist bildungsorientierten Eltern angenommen wird. Mitunter habe ich den Eindruck, dass es eher Teile der Mehrheitsgesellschaft sind, die ihre eigenen Regeln und Vorschriften, aber eben auch Möglichkeiten, gar nicht richtig kennen.

Die früheren Gastarbeiter sind inzwischen alt geworden, viele sind bereits verstorben. Sie haben in diesem Land hart gearbeitet und fast immer zunächst einmal in Sammelbaracken gelebt. Sie konnten so viel Deutsch, wie sie eben brauchten. Sie haben meist den weitaus größeren Teil ihres Lebens in Deutschland verbracht. Heute noch von ihnen Sprachtests zu verlangen, empfinde ich als zynisch.

Das heißt nicht, dass ich mich nicht auch mitunter darüber wundere, warum einige Menschen ihr ganzes Leben hier verbringen und kaum Deutsch sprechen können. Es sind auch nicht immer die Armen und Hilflosen, es sind durchaus auch Ehefrauen von Geschäftsleuten, die aber trotzdem mit ihrem Umfeld gut auskommen. Kritisiert und auch diskriminiert werden aber meist nur diejenigen, die wenig Mittel zur Verfügung haben. Und schnell wird dann auch über mögliche Sanktionen spekuliert. Getreu dem Motto: Am besten dort noch etwas wegnehmen, wo eh schon kaum etwas vorhanden ist. Ob sich dadurch unsere Gesellschaft zu mehr Leistung, Motivation und Zusammenhalt entwickeln lässt, sei zumindest an dieser Stelle mit einem großen Fragezeichen versehen.

Aktuelles Beispiel aus der Politik ist das laute Nachdenken der Bundesregierung, die Sanktionen für Abbrüche von Integrationskursen zu verschärfen. Dabei hat die Bundesregierung aber ganz offensichtlich vergessen, im Vorfeld die Gründe für Abbrüche zu untersuchen. Auch die Tatsache, dass die Träger von Integrationskursen diese Problematik gar nicht aufzeigen können und stattdessen z. B. über zu lange Bearbeitungen bei der Gewährung von Integrations- und Sprachkursen klagen, hat die Regierung nicht weiter berücksichtigt. Mehrere tausend Menschen stehen auf den Wartelisten für Sprach- und Integrationskurse. Wer es ernst meint, müsste diese doch so schnell wie möglich abbauen. Dafür steht nun ein ungefährer Zeitplan bis zum Jahr 2015. Aber wer genauer hinsieht muss feststellen, dass die Regierung für die nächsten Jahre bereits eine faktische Absenkung der Mittel für Integrationskurse im Bundeshaushalt 2011 eingeplant hat. Man fragt sich: Welche Bedeutung hat nun der Erwerb

der deutschen Sprache wirklich? Wie ernst meint es die Regierungskoalition angesichts der belastbaren Zahlen aus dem aktuellen Haushaltsentwurf?

Sprache ist meines Erachtens sowohl emotional als auch technisch gesehen, eine Kompetenz, die man braucht, um dazuzugehören. Ich kann mich gut erinnern, wie früher einige meiner Freunde Sätze bildeten, die grammatikalisch alles andere als korrekt, dafür aber sehr einprägsam waren. Meist waren es keine höflichen Sätze, sie wurden aber aufgrund ihrer Gewitztheit in unseren „Slang“ aufgenommen. So entstand wieder Nähe – auch zwischen denen, die sich ansonsten etwas distanziert gegenüberstanden. Und es war dadurch auch akzeptiert, dass manche besser Deutsch, manche besser Türkisch und manche besser kreativ sein konnten. So hatte jeder irgendwo seinen Raum. Und die Hürden, sich auch mal helfen zu lassen und dies nicht sofort als Bekanntgabe von Defiziten zu verstehen, wurden beiseite

geräumt. Dies wäre auch weiterhin mein Ziel: Sprache und Sprachkompetenz immer als Bereicherung zu sehen und weniger als ein Druckmittel, um Menschen auszugrenzen, zu diskriminieren und vor allem nicht, um ihnen „durch die Blume“ zu sagen, dass sie eigentlich nicht dazugehören.

Und hierfür brauchen wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und ihre Forschungsergebnisse. Um zu zeigen, welche Instrumente gut funktionieren und welche nicht. Und warum manches in unserem Land sich ganz anders entwickelt als mitunter angenommen wird. Wünschen würde ich mir einen größeren Schwerpunkt in der qualitativen Forschung. Denn mein Eindruck ist, dass all die Zahlen und Fakten zu viele Besonderheiten nicht berücksichtigen können. Dabei könnten diese erneut die Augen öffnen für das, was sich überall in unserem Land auf unterschiedlichste Weise weiterentwickelt: die deutsche Sprache.

Tanja Salem

Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“*

1. Hintergrund und begriffliche Definition

In diesem Beitrag wird das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ vorgestellt, das im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ (2004-2009) entwickelt wurde. Am Beginn der Entwicklung des Konzeptes stand die Analyse des deutschen und internationalen Forschungsstands zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Deren Ergebnisse sind im Gutachten „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Gogolin et al. 2003) dokumentiert. Wie sich seitdem zeigt, werden sie in ihrem Kern wiederkehrend bestätigt: Ein wesentlicher Grund für das schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist, dass sie nicht in ausreichendem Maß über die Unterrichts- und Schulsprache Deutsch verfügen (vgl. Bos et al. 2007; Bos et al. 2008; PISA-Konsortium 2007). Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ knüpft an diesem Befund an und bezieht sich auf den Erwerb und die Vermittlung dieser speziellen Variante der deutschen Sprache, die in Bildungsprozessen eine hohe Relevanz hat.

Im Laufe der Arbeit von FörMig stellte sich immer klarer heraus, dass der spezifische Bedarf der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich nicht auf einzelne, isolierte Förderangebote richtet, sondern als Aspekt der gesamten sprachlichen Bildung zu verstehen ist. Die

Gründe hierfür liegen zum einen darin, dass nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund förderbedürftig sind und dass auch einsprachig aufwachsende Kinder ohne Migrationshintergrund ähnliche Schwierigkeiten wie erstere aufweisen können (vgl. z.B. Ramm et al. 2005). Auch zeigte sich durch die FörMig-Programmevaluation sowie den Austausch unter den beteiligten Ländern und Einrichtungen, dass eine zusätzliche Förderung außerhalb des Regelunterrichts, d. h. eine additive Sprachförderung, in spezifischen Fällen durchaus notwendig ist, dass dieser Ansatz aber den Anforderungen, die der Erwerb der sprachlichen Mittel mit sich bringt, die für Bildungserfolg relevant sind, nicht ausreichend Rechnung trägt. „Durchgängige Sprachförderung“ reicht weiter als das weithin verbreitete Verständnis von Sprachförderung als punktueller Zusatzaufgabe (vgl. Programmträger 2009).

„Durchgängige Sprachbildung“ wird in diesem Sinne als Oberbegriff verwendet, dem die Sprachförderung als Unterbegriff zugeordnet ist. Sprachförderung ist damit als eingebettet in sprachliche Bildung verstanden und stellt ein Unterstützungsangebot dar, um längerfristig sprachliche Schwierigkeiten abzubauen und zu überwinden (vgl. Programmträger 2009).

Im Folgenden wird das Konzept der „Bildungssprache“ vorgestellt, das ein grundlegendes Element „Durchgängiger Sprachbildung“ ist. Daran anschließend wird das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, und zwar in seinen theoretischen Dimensionen und seiner praktischen Umsetzung dargestellt.

* Dies ist ein Konzept des FörMig-Kompetenzzentrums an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg.

2. Das Konzept der „Bildungssprache“

Kinder und Jugendliche müssen über die deutsche Sprache verfügen, um bildungserfolgreich zu sein, das ist unstrittig. Und die allermeisten zwei- bzw. mehrsprachigen Kinder treten auch mit flüssigen Deutschkenntnissen in das Bildungssystem ein. Sie sind häufig sprachlich nicht auffällig. Wie kann es nun aber sein, dass diese Kinder, wie beispielsweise die verschiedenen Schulleistungsvergleichsstudien zeigen, im vierten Schuljahr (IGLU) oder als 15-Jährige (PISA) nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, die ausschlaggebend für Schulerfolg sind? Ein wesentlicher Grund hierfür liegt darin, dass die Schule andere sprachliche Anforderungen an die Kinder stellt, als diese mit ihrem allgemeinsprachlichen Repertoire bewältigen können. Hinzu kommt, dass mehrsprachige Kinder überwiegend nicht an ihre sprachlichen Vorerfahrungen in ihrer Herkunftssprache anknüpfen können, denn deutsche Bildungsinstitutionen stellen das Deutsche in den Mittelpunkt und integrieren die Sprachen von mehrsprachigen Kindern nicht in den Bildungsalltag. So kann es durchaus sein, dass mehrsprachige Kinder über Vorläuferfähigkeiten in der Variante von Sprache, die ihnen Bildungsinstitutionen abverlangen, in ihrer Herkunftssprache verfügen. Jedoch wird an diesem Potential dann nicht angesetzt, wenn nur das Deutsche im Bildungskontext Relevanz besitzt. Was ist nun aber das Besondere an der „Sprache der Schule“ (Neumann 2008) und wie hängt sie mit „Durchgängiger Sprachbildung“ zusammen?

„Durchgängige Sprachbildung“ setzt an den Erkenntnissen über Spracherwerb und Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit an (vgl. z. B. Gogolin 2007; Lengyel 2010; List 2007; Reich 2008; 2009; Tracy 2008). Dem Konzept liegt zugrunde, dass es nicht allgemeinsprachliche Fähigkeiten sind, die Chancen auf Bildungserfolg eröffnen. Vielmehr müssen bildungsspezifische sprachliche Mittel erworben werden. Durch sie vollzieht sich Bildung.

„Bildungssprache“ ist dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. Es besitzt eine spezifische Funk-

tion für Schulbildung. Gleichzeitig hat die Schulbildung eine spezifische Funktion für die Aneignung des Registers (vgl. Habermas 1977; Gogolin 2009). Einfacher ausgedrückt ist Bildungssprache eine Variante von Sprache, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich Wissen anzueignen, wobei der Schule die Aufgabe zukommt, ihnen ebendiese sprachliche Variante zugänglich zu machen.

Die theoretischen Grundlagen des Konzepts von „Bildungssprache“ bilden weiterhin die Functional Grammar von M.A.K. Halliday und der Ansatz der schichtspezifischen sprachlichen Sozialisation nach Bernstein (1971) sowie das Konzept der „Cognitive Academic Language Proficiency – CALP“ nach Cummins (z. B. 2006). Die Functional Grammar geht davon aus, dass sich die formalen Regeln der Sprachverwendung je nach Kontext und Funktion unterscheiden. Zwar ist „Bildungssprache“ als formelles Sprachregister auch außerhalb des Bildungskontextes gebräuchlich. Besonders bedeutsam ist es aber im Bildungskontext, denn es wird in Lernaufgaben und Unterrichtsmaterial etc. verwendet. 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“ untergliedert sich aber nicht nur in Bezug auf Lernbereiche oder Fächer, sondern ganz grundsätzlich in verschiedene sprachliche Teilbereiche: auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene. Die Anforderungen, die sprachlich an die Lernenden gestellt sind, erhöhen sich im Verlaufe der Bildungsbiographie. Grob charakterisiert hat „Bildungssprache“ mehr mit der Schriftsprache gemein als mit der Allgemeinsprache, auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt (vgl. Gogolin 2009; 2006; vgl. auch Ortner 2009; Portmann-Tselikas 1998). Dabei ist „Bildungssprache“ kein exklusives Register der deutschen Sprache, vielmehr kommt es in allen Sprachen vor, wobei sich die konkreten Merkmale der „Bildungssprache“ je nach Sprache unterscheiden (Reich 2009). Daher müssen sie mehrsprachige Menschen auch in jeder ihrer Sprachen erwerben, wollen sie entsprechende Texte verstehen oder formulieren.

„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 2010 und den darin aufgeführten Forschungsstand zu den Merkmalen der Bildungssprache; Programmträger 2009; Gogolin 2007). Aufgrund ihrer Spezifik für den Gebrauch im Bildungssystem einerseits, der Nähe ihrer Merkmale zu den Konventionen für Schriftsprachegebrauch andererseits, sind es vor allem die Bildungsinstitutionen, nicht die Familien oder die weitere

sprachliche Umwelt, die die Verantwortung dafür tragen, dass Lernende bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben.

Schulen stellen die Anforderung an Kinder und Jugendliche, über dieses Register zu verfügen. Damit besitzt „Bildungssprache“ eine normative Dimension. Sie ist dasjenige sprachliche Register, das Schülerinnen und Schüler beherrschen müssen, um bildungserfolgreich zu sein.

In Deutschland befindet sich die Forschung zu Merkmalen von Bildungssprache noch in den Anfängen. Die umfassendste Darstellung bezogen auf das Deutsche liefert Ortner (2009). Es liegen empirische Ergebnisse vor, die eine erste (linguistische) Beschreibung erlauben:

Merkmale der Bildungssprache nach Reich (2008)

Diskursive Merkmale betreffen den Rahmen und die Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, z. B.:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung);
- stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge).

Lexikalisch-semantische Merkmale beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für Bildungssprache sind

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z. B. „nach oben transportieren“ statt „raufbringen“);
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z. B. „erhitzen“, „sich entfalten“, „sich beziehen“);
- nominale Zusammensetzungen (z. B. „Winkelmesser“);
- normierte Fachbegriffe (z. B. „rechtwinklig“; „Dreisatz“)

Syntaktische Merkmale der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs);
- Satzgefüge (z. B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passivsätze, man-Sätze);
- Funktionsverbgefüge (z. B. „zur Explosion bringen“, „einer Prüfung unterziehen“, „in Betrieb nehmen“);
- umfängliche Attribute (z. B. „die nach oben offene Richter-Skala“, „der sich daraus ergebende Schluss“) (Gogolin/Lange 2010).

3. Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“

Wenn es das Ziel sprachlicher Bildung ist, über Bildungssprache zu verfügen, können die zugrunde liegenden Fähigkeiten nur im Verlauf der Bildungslaufbahn erworben werden. Es müssen alle Fächer daran beteiligt sein, ebenso wie alle Lehrpersonen und Medien, die im Kontext von Bildung eine Rolle spielen. Die Konsequenz aus diesem Gedanken ist ein Konzept, das dieses Prinzip der Durchgängigkeit verfolgt.

3.1 Dimensionen der „Durchgängigen Sprachbildung“

„Durchgängige Sprachbildung“ konzentriert sich auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, und zwar mit und ohne Migrationshintergrund. Sie berücksichtigt, dass sich im Laufe einer Bildungsbiographie die schulsprachlichen Anforderungen zunehmend vom Repertoire der Alltagsprache unterscheiden, an Komplexität zunehmen und sich immer weiter ausdifferenzieren. Dies wird im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ in drei Dimensionen konkretisiert, der bildungsbiographischen, der thematischen und der mehrsprachlichen.

Die bildungsbiographische Dimension betrifft den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten während der Schullaufbahn, 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. Ziel ist es, dass die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische Arbeit der abgebenden Institution kennen und Kontinuität der Förderung gewährleisten. Da sich die bildungssprachlichen Anforderungen an Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Bildungsbiographie erhöhen, muss diesem Umstand Rechnung getragen werden und in allen Stufen, bis in die berufliche Bildung hinein, sprachliche Bildung in den Fokus von Lehr-Lernprozessen genommen werden.

Durch die thematische Dimension der „Durchgängigen Sprachbildung“ wird berücksichtigt, dass der Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen in allen Bildungsbereichen, Lernfeldern, Themenbereichen und Unterrichtsfächern erfolgt – und nicht nur im deutschen Bildungssystem eigens dafür eingerichteten Fach, dem Deutschunterricht. Kinder und Jugendliche stehen vor der Herausforderung, die in Bildungsinstitutionen vermittelten Inhalte sprachlich zu erfassen und zu durchdringen. Jeder Bildungs- bzw. Lernbereich, jedes Fach stellt dabei je spezifische Anforderungen an Schülerinnen und Schüler. Auf den Punkt gebracht, umfasst die thematische Dimension demnach, dass Sprach- und Sachlernen zusammen gehören.

Die Mehrsprachigkeitsdimension ist eine weitere, bedeutende und innovative Perspektive des Konzepts. Im deutschen Bildungssystem, das traditionell von Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Ausnahme ausgeht, wurde Mehrsprachigkeit als Bedingung für sprachliches Lernen und damit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen bislang nur punktuell berücksichtigt. Die Mehrsprachigkeitsdimension von „Durchgängiger Sprachbildung“ macht deutlich, dass die Sprache(n), über die Kinder und Jugendliche verfügen, den Erwerb von Bildungssprache beeinflussen. Zudem wird mit dieser Dimension Mehrsprachigkeit als Quelle für die Aneignung und Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten verstanden. Hierzu gehört, dass durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung und Förderung, das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen, eine frühe Ausbildung von Sprachbewusstheit gefördert wird. Zudem werden der Ausbau von Analysefähigkeiten sowie die bewusstere Steuerung des Sprachlernens und ein zielbewusster Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, die beim fachlichen Lernen benötigt werden, unterstützt (vgl. Gogolin et al. 2003, Programmträger 2009, Lange et al. 2010).

„Bildungssprache“ und Sprachbildung stehen somit in einem engen Verhältnis zueinander. „Durchgängige Sprachbildung“ zeigt die Perspek-

tive an, dass die Vermittlung und der Erwerb von bildungsspezifischen sprachlichen Mitteln als Teil der Bildungsaufgaben insgesamt zu verstehen ist. Um „Durchgängige Sprachbildung“ zu realisieren, wurde im Modellprogramm FörMig eine Netzwerkkonzeption entwickelt, die den spezifischen Anforderungen, die mit dem Erwerb von Bildungssprache verbunden sind, sowie der sprachlichen Bildung von Kindern unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit, Rechnung trägt. Diese Konzeption umfasst die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Partnern. Durch eine solche Vernetzung können Brüche in der sprachlichen Bildung vermieden werden, indem die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische Arbeit der abgebenden Institution kennen und Kontinuität der Förderung gewährleisten.

3.2 Umsetzung „Durchgängiger Sprachbildung“

Durchgängigkeit bezieht sich zum einen auf die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in den Beruf. Diese Übergänge werden als vertikale Verbindungs- oder Schnittstellen bezeichnet (bildungsbiographische Dimension). „Durchgängige Sprachbildung“ umfasst auch, dass sprachliche Bildung und Förderung Sache aller Fächer ist, denn mit der in der Bildungsbiographie zunehmenden Differenzierung der Fächer geht eine Ausdifferenzierung der „Bildungssprache“ in Subregister einher. Sie bezieht sich daher ebenfalls auf die horizontalen Verbindungsstellen, d.h. auf die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule (thematische Dimension) sowie zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen.

„Durchgängige Sprachbildung“ bedarf demnach in hohem Maße einer Kooperation von Bildungsinstitutionen und pädagogischen Fachkräften, der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erzieher(inne)n in Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren.

3.2.1 Vertikale Kooperation und Vernetzung im Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem ist in sich hochgradig differenziert. Nicht nur, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Schulformen existiert, hinzu kommt die ausgeprägte Unterscheidung von Schulsystem und dem System der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Kapitel geht es um die Kooperation an den vertikalen Verbindungsstellen im Bildungssystem, also die Überschreitung von Grenzen und oftmals auch Hürden, die durch die Gliederung des Schulsystems für eine „Durchgängige Sprachbildung“ zu überwinden sind.

Die vertikalen Verbindungsstellen bestehen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, vom Primar- zum Sekundarbereich I und vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II bzw. der beruflichen Ausbildung. Traditionell sieht das deutsche Schulsystem es nicht vor, dass die Schulen der einen Schulstufe mit der der anschließenden zusammenarbeiten. Mit dieser gängigen Praxis geht ein Verständnis einher, dass Kinder und Jugendliche mit dem Verlassen einer Schulstufe bestimmte sprachliche Hürden erfolgreich genommen haben. Wird sich aber nicht vergewissert, welche sprachlichen Voraussetzungen Kinder und Jugendliche tatsächlich in die neue Institution mitbringen, kann es zu Brüchen im Spracherwerbsprozess kommen, denn es ist möglich, dass das Erwartete von Schülerinnen und Schülern noch nicht erreicht wurde.

Ziel der Kooperation an den vertikalen Verbindungsstellen ist daher, dass sich sowohl die abgebende Institution als auch die aufnehmende Institution für eine kontinuierliche sprachliche Bildung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich fühlen. Dazu gehört, dass sie wissen, welche sprachpädagogische und sprachbildende Arbeit die jeweilige Institution leistet. Dieses Wissen kann konkretisiert werden in folgende Bereiche (Lange/ Gogolin 2010):

- Sprachförderziele;
- eingesetztes Sprachfördermaterial;
- eingesetzte Diagnoseinstrumente;
- spezifische Beiträge der Kooperationspartner zur allgemeinen sprachlichen Bildung;
- spezifische bildungssprachliche Fähigkeiten, die im Bildungsprozess gefordert sind.

Diagnostik

„Durchgängige Sprachbildung“ setzt eine pädagogische Diagnostik voraus, die die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen aufdeckt. Dies bildet die Grundlage für eine planvolle sprachliche Bildung, die an den Voraussetzungen der Kinder ansetzt. Die Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik sollten dabei die Sprachentwicklung von Kindern unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie Erkenntnisse zur (Zweit-)Sprachentwicklung berücksichtigen. Die Norm, woran die Sprache der Kinder gemessen wird, sollte sich an Kindersprache orientieren und der jeweilige Erhebungskontext mit in die Auswertung einbezogen werden. Auch eine Verknüpfung von Diagnoseergebnissen und anschließender Förderung sollte vorgenommen werden. Zudem ist es sinnvoll, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, die sie für Bildungserfolg benötigen (vgl. Programmträger 2009, Kapitel 5; Reich 2009a, b; Lengyel et al. 2009; Ehlich 2005). Für den Übergang Elementar-/Primarbereich existiert beispielsweise das Instrument „HAVAS 5“ (vgl. Reich/Roth 2004; Reich/Roth 2007; Reich 2009). Das „Tulpenbeet“ wird am Übergang Primar-/Elementarbereich eingesetzt (vgl. Schwippert 2007; Gantefort/Roth 2008; Klinger et al. 2008) und am Übergang Sekundarstufe – Beruf das Instrument „Bumerang“ (vgl. Lengyel et al. 2009).

Gelingsbedingungen für institutionenübergreifende Zusammenarbeit an vertikalen Verbindungsstellen

Als Gelingsbedingungen für die Kooperation und Vernetzung an den vertikalen Verbindungsstellen können die Akzeptanz der professionellen Verschiedenheit – dies gilt besonders für die Schnittstelle Elementar-/Primarbereich –, die Einigung auf gemeinsame Instrumente oder ein Set an gemeinsam verwendeten Materialien und Methoden sowie gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte – oder im Bereich der beruflichen Bildung von Ausbildern, Theorielehrkräften und Fachpraktikern – als Voraussetzungen identifiziert werden, welche die Zusammenarbeit begünstigen. Auch die Beteiligung der Leitung der jeweiligen Institutionen, ein formaler Kooperationsbeginn, bei dem Ansprechpartner festgelegt werden, ein gemeinsames Vorhaben und eine gemeinsame Zielrichtung sowie die Mitwirkung der Partner an der Bildungsbiographie derselben Kinder, stellen Gelingsbedingungen dar. Die schriftliche Vereinbarung von gemeinsamen Zielen, Schritten der Zielerreichung und die Formulierung von Erwartungen aneinander sind hilfreich für das Gelingen der Zusammenarbeit. Zudem sind regelmäßige Kontakte und gemeinsame Fortbildungen und die weitere Vernetzung im Stadtteil wichtige Faktoren für gelingende Kooperation. Die feste Verankerung von entsprechenden Zeiten für die Zusammenarbeit im Arbeits- bzw. Stundenplan stellt dabei einen bedeutenden Faktor für gelingende Kooperation dar. Weiterhin besteht die Notwendigkeit, dass den Beteiligten zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um sich zusammenzufinden. Unterstützend wirken ebenfalls Arbeitsgruppen, um eine Vertrauensbasis sowie eine „gemeinsame Sprache“ und Transparenz zu schaffen. In FörMig hat sich zudem die Etablierung von „Professionellen Lerngemeinschaften“ und „Qualitätszirkeln“ bewährt, um institutionenübergreifende Kooperations- und Entwicklungsarbeit zu realisieren (vgl. Programmträger 2009).

3.2.2 Horizontale Kooperation und Vernetzung im Bildungssystem

Sprache ist das Medium, mit dem und durch das Kinder und Jugendliche Inhalte und Gesetzmäßigkeiten erfassen. Eine Vernachlässigung der sprachlichen Aspekte kann daher den Wissenserwerb und die Weltaneignung erschweren. Der Ansatz einer „Durchgängigen Sprachbildung“ löst sich deshalb von der gängigen Praxis an Schulen, die die sprachliche Bildung dem Deutschunterricht überlassen. In der Schule ist es die Bildungssprache, deren Beherrschung von Kindern und Jugendlichen erwartet wird und mit der sie sich das nötige Wissen erschließen können, um bildungserfolgreich zu sein – und zwar in jedem Fach.

Sprachhandlungen wie Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren, der Umgang mit Fachtexten oder das Verfassen und Halten von Vorträgen, stellen Wege zur „Bildungssprache“ dar. Zugleich sind diese Sprachhandlungen Bestandteil eines jeden Unterrichts. Fachtexte und der Umgang mit Schrift werden im Laufe der absolvierten Schuljahre immer bedeutender für den Wissens- und Kompetenzerwerb und zugleich für den Erwerb von Bildungssprache. Kinder und Jugendliche müssen durch schulische Bildung darin eingeführt werden, dass sich Allgemeinsprache und Bildungssprache unterscheiden und dass je nach Kontext ein spezifisches Register zum Einsatz kommt, sich die Sprachstile verändern. Ein Beispiel hierfür ist, dass Kinder und Jugendliche wissen müssen, dass der Sprachgebrauch im Chemieunterricht, z.B. bei der Beschreibung eines Versuchs, anders ist, als der im Deutschunterricht, wenn es um die Vorstellung eines Buches geht. Aber sie müssen es nicht nur wissen, sie müssen es auch praktisch umsetzen können (vgl. Lange/Gogolin 2010).

„Durchgängige Sprachbildung“ bringt mit sich, dass sich Unterricht verändern muss, damit er zu einem sprachbildenden Unterricht wird. Für gelingende „Durchgängige Sprachbildung“ ist die Kooperation von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften innerhalb einer Einrichtung eine Voraussetzung. Werden inner-institutionell Materialien abgestimmt und Handlungsschritte vereinbart, die zu einem gemeinsamen Ziel führen,

begünstigt dies den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in einer Institution. „Durchgängige Sprachbildung“ stößt demnach eine Unterrichtsentwicklung an, die eine Institutionenentwicklung notwendig macht (vgl. hierzu Berkemeyer et al. 2008-2010).

Beispiel: Fachsprache und Bildungssprache

Folgendes Beispiel stammt aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht in einer englischen Schule (vgl. Gibbons 2006; vgl. Neumann 2009). Es verdeutlicht zum einen die Merkmale von Bildungssprache, wie sie von Reich (2008) herausgestellt werden. Zum anderen zeigt es, dass Fachsprache als Dimension von Bildungssprache zu verstehen ist:

Text 1 (drei 10-jährige Schülerinnen und Schüler sprechen und handeln bei einem Versuch):

Das ... nein, es geht nicht ... es bewegt sich nicht ... versuch das ... ja, es geht ... ein bisschen ... das nicht ... das geht nicht, es ist kein Metall ... diese sind am besten ... gehen richtig schnell.

Text 2 (eine Schülerin spricht anschließend über das Geschehen):

Wir versuchten eine Stecknadel ... einen Bleistiftanspitzer ... ein paar Eisenspäne und ein Stück Plastik ... der Magnet hat die Stecknadel nicht angezogen, aber er hat den Bleistiftanspitzer und die Eisenspäne angezogen ... er hat das Plastik nicht angezogen.

Text 3 (von derselben Schülerin geschrieben):

Mit unserem Experiment sollten wir herausfinden, was ein Magnet anzieht. Wir entdeckten, dass ein Magnet einige Arten von Metall anzieht. Er zog die Eisenspäne an, aber nicht die Stecknadel. Er zog auch Dinge nicht an, die kein Metall waren.

Zu sehen ist hier, dass die verwendete Sprache der Schülerinnen und Schüler eng mit dem jeweiligen Kontext und der Anforderung an sie zusammenhängt, wozu etwas sprachlich erfasst werden soll: Im ersten Text sprechen die Schülerinnen und Schüler miteinander, während sie mit den verschiedenen Utensilien des Versuchsaufbaus arbeiten. Um dieses Handeln sprachlich zu fassen, sind kaum Fachbegriffe und wohlgeformte

Sätze notwendig, da allen klar ist, worauf sich die Äußerungen beziehen. Erst, wenn an Dritte berichtet werden muss, müssen die Schülerinnen und Schüler allgemeiner und weniger kontextgebunden formulieren. Im zweiten Text zählen sie daher die Dinge auf, mit denen sie hantiert haben und benennen ihre Beobachtungen. Hierzu setzen sie erste Fachbegriffe wie „Eisenspäne“ und „anziehen“ ein. Der Zusammenhang, in dem sie dies tun, muss aber nicht weiter erläutert werden. Die Schülerin begründet ihr Handeln erst, als sie den Versuchsablauf und sein Ergebnis verschriftlicht, denn der Kontext ist Dritten nun nicht mehr zugänglich. Hier zeigt sich, dass die Satzstruktur im Vergleich zu Text 1 und 2 komplexer ist: Die Textkohäsion wird eindeutig markiert (was..., dass..., aber...), Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden formuliert und Fachbegriffe im engeren Sinne (Metall) werden eingesetzt. Zwar ist dieser Text noch kein Fachtext, aber er enthält bildungssprachliche sowie fachsprachliche Merkmale. Was ihn von einem Text

in einem Schulbuch unterscheidet, verdeutlicht dieses Beispiel:

Text 4 (aus einem Kinderlexikon)

Ein Magnet ist ein Stück Metall, das von einem unsichtbaren Kraftfeld umgeben ist, welches auf magnetisches Material einwirkt. Der Magnet kann ein Stück Stahl oder Eisen hochheben oder anziehen, weil sein magnetisches Feld in das Metall fließt und es vorübergehend in einen Magneten verwandelt. Magnetische Anziehung entsteht nur zwischen eisenhaltigen Materialien.

Die Textstruktur ist noch einmal komplexer; die Bezüge der Satzteile zueinander zu verstehen, ist Voraussetzung dafür, den Gesamttext in seiner Logik zu begreifen. Hilfreich für den Erwerb der lexikalisch-semantischen Dimension von „Bildungssprache“ sind beispielsweise Wörterlisten mit Bedeutungskklärungen, Formulierungshilfen etc. Um die spezifischen Anforderungen eines Textes zu bewältigen (siehe hier Text 3), müssen

Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals als Bestandteil „Durchgängiger Sprachbildung“

„Durchgängige Sprachbildung“ bricht mit der traditionellen Praxis in deutschen Bildungsinstitutionen: sie setzt auf kooperative Entwicklungsarbeit über institutionelle Grenzen hinweg und auf Unterrichts- und Institutionenentwicklung im Hinblick auf sprachliche Bildung in allen Bildungs- bzw. Lernbereichen. Für das Gelingen „Durchgängiger Sprachbildung“ ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals eine zentrale Dimension. In FörMig konnten folgende Themenfelder als besonders bedeutsam für „Durchgängige Sprachbildung“ aufgedeckt werden (Programmtträger 2009):

- Sprachdiagnostik, basierend auf Erkenntnissen über den Spracherwerb unter Zweisprachigkeitsbedingungen in Migrationsgesellschaften,
- Methodik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache,
- Gestaltung sprachförderlichen Fachunterrichts,
- Gestaltung einer sprachsensiblen Lernumgebung,
- Beteiligung an der Entwicklung und Etablierung von Kooperationsformen und Vernetzung.

Neben einem institutionalisierten Aus- und Fortbildungsangebot, kann eine prozessbegleitende Qualifizierung in Form von Beratung und Begleitung von Einrichtungen als unerlässlich für gelingende „Durchgängige Sprachbildung“ angesehen werden. Denn im Prozess der Etablierung dieses Konzepts in Bildungsinstitutionen stellen sich pädagogischen Fachkräften immer wieder neue Herausforderungen, die bewältigt werden müssen (vgl. ebd.).

Kinder und Jugendliche den angemessenen Umfang von Texten wie etwa einem Versuchsprotokoll kennen sowie dementsprechend präzise und vollständig schreiben können (diskursive und syntaktische Ebene). Dafür bedarf es im Unterricht der Spracharbeit – je nach Fach in spezifischer Weise: Im Geschichtsunterricht anders als in den Naturwissenschaften. Eine solche gezielte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung kann nur im Fachunterricht selber erfolgen, ergänzt um grundlegendes grammatisches Wissen aus dem Deutschunterricht. Kinder und Jugendliche benötigen demnach dabei Hilfestellung, wie man Fachtexte „knackt“ und welche Erschließungsstrategien man verfolgen kann. Sie müssen lernen, wie Wörterbücher genutzt und wobei das Internet helfen kann. Diese rezeptiven Strategien können Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht erwerben. Die tatsächliche Anwendung, die Produktion, müssen sie im Fachunterricht erlernen (vgl. hierzu Ohm et al. 2007; vgl. auch Portmann-Tselikas 1998).

Neben der horizontalen Kooperation innerhalb einer Einrichtung macht „Durchgängige Sprachbildung“ eine Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen bzw. Akteuren notwendig, denn sprachliche Bildung findet nicht nur in der Schule statt, auch wenn diese ohne Zweifel eine der wichtigsten Institutionen in diesem Kontext ist. Sie vollzieht sich auch in Einrichtungen der außerschulischen Bildungsarbeit wie Kindertageseinrichtungen, Jugendclubs, in Sportvereinen, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung oder Migrant*innenorganisationen und im Elternhaus. Die Vernetzung dieser verschiedenen Institutionen bietet Gelegenheiten der Übung und der planvollen Förderung von Sprache. Um den kumulativen Aufbau (bildungs-) sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen, ist eine Abstimmung und Zusammenarbeit verschiedener Instanzen, die mit der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen befasst sind, zielführend. Hierzu zählt ebenfalls die Zusammenarbeit mit Eltern, die sowohl Sprachlernangebote für Eltern, als auch Projekte, in denen Partnerschaften mit den Eltern im Hinblick auf die institutionelle Sprachbildung ihrer Kinder umfasst. Diese Art der Kooperation bedeutet nicht, dass etwa

eine Jugendeinrichtung dazu angehalten wird, schulische Inhalte zu vermitteln, gar Sprachunterricht zu erteilen. Vielmehr geht es darum, dass es zu einer Abstimmung untereinander und der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen für sprachliche Bildung kommt. Und damit letztendlich um die Entwicklung gemeinsamer Strategien der sprachlichen Bildung in einer Region.

4. Zusammenfassung

Im Modellprogramm FörMig wurde der Leitbegriff der „Durchgängigen Sprachförderung“ geprägt und zu einem Konzept für die Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Bildungsangeboten entwickelt. Mit der Verwendung dieses Begriffs wird die Abkehr von einer üblichen und weit verbreiteten Perspektive signalisiert: Es geht nicht länger um punktuelle kompensatorische Deutschkurse für Zweitsprachler*innen, sondern um einen komplexen Prozess sprachlicher Bildung. Diese didaktische Leitvorstellung gilt für alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnisse.

„Durchgängige Sprachbildung“ beruht auf zwei grundlegenden Elementen: Bildungssprache und Durchgängigkeit. In einer doppelten Bedeutung bezeichnet „Bildungssprache“ zum einen das Medium, mit dem abstrakte und komplexe Inhalte dargestellt und ausgedrückt werden. Erst durch Bildungssprache wird Bildung zugänglich. Zum anderen stellt Bildungssprache ein spezielles Register des Deutschen dar, dessen Merkmale auf verschiedenen Ebenen liegen. Bildungssprache besitzt diskursive, lexikalisch-semantische sowie syntaktische und textuelle Merkmale, die sie von Alltagssprache auf der einen Seite, aber auch von Fachsprache auf der anderen Seite unterscheidet. Im Verlaufe der Bildungsbiographie gewinnt Bildungssprache zunehmend an Bedeutung, gleichzeitig wird sie komplexer und fachspezifischer. Bildungssprache kann nur durch Bildung erworben werden. Ihr Erwerb ist somit von Bildungsinstitutionen abhängig. Der kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ist das Hauptanliegen „Durchgängiger Sprachbildung“.

Die drei Dimensionen „Durchgängiger Sprachbildung“ – die bildungsbiographische, die thematische und die Mehrsprachigkeitsdimension – setzen an den theoretischen Erkenntnissen zu „Bildungssprache“ an. Sie finden ihre praktische Konkretisierung in einer Netzwerkkonzeption, die Kooperation von Bildungsinstitutionen über bildungsbiographische Schnittstellen hinweg (vertikale Kooperation) und sprachliche Bildung als Bestandteil eines jeden Unterrichts bzw. Bildungs- und Lernbereichs sowie die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Institu-

tionen und Akteuren, die mit sprachlicher Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen befasst sind (horizontale Kooperation), notwendig macht.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hat in seiner neuesten Veröffentlichung „Bundesweite Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung“ vom Juli 2010 das Konzept aufgegriffen und empfiehlt: „Bildungssprache durchgängig fördern“ (S. 31-52).

5. Literaturverzeichnis

- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitiuss, V.; Müthing, K. (Hrsg.) 2008: Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a.
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitiuss, V.; Müthing, K. 2008: „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerk-basierte Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitiuss, V.; Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. – Münster u. a. , S. 19-70.
- Berkemeyer, N.; Kuper, H.; Manitiuss, V.; Müthing, K. (Hrsg.) 2009: Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. – Münster u. a.
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Kuper, H. (Hrsg.) 2010: Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. – Münster.
- Bernstein, B. 1971: *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* Boston.
- Bos, W.; Bensen, M.; Baumert, J.; Prenzel, M.; Selter, C.; Walther, G. (Hrsg.) 2008: TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.
- Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.) 2007: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster u. a.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010: Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Nürnberg.
- Cummins, J. 2006: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon.
- Fürstenau, S.; Lange, I. 2010: Bildungssprache und schulischer Diskurs. Eine Spurensuche zu Sprache und Sprechen in der Grundschule. In: Gogolin, I.; Lange, I.: *Erscheint demnächst in: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit,* Wiesbaden.
- Gibbons, P. 2006: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule.* Münster, S. 269-290.
- Gogolin, I. 2006: Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, P.; Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule.* Münster u. a., S. 79-85.
- Gogolin, I. 2007: Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V.
Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf

- Gogolin, I. 2009: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I.; Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 263-280.
- Gogolin, I.; Lange, I. 2010: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S.; Gommolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Gogolin, I.; Michel, U.; Reich, H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache. Münster u. a.: Waxmann Verlag, (iIn Vorbereitung).
- Grießbach, D.; Raatz, U.; Gogolin, I.; Michel, U. 2010: Sprache bilden – Sprache bildet. Das Modellprogramm FörMig: Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache am Übergang in die Sekundarstufe I. (DVD) FörMig Kompetenzzentrum.
- Habermas, J. 1977: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen, S.36-51.
- Halliday, M.A.K. 1994: An Introduction to Functional Grammar. Second Edition. London.
- Hoffmann, L. 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin u. a.
- List, G. 2007: Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita.
Verfügbar unter:http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf
- Neumann, U. 2008: Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-)Kinder nur in der Schule lernen. In: Grundschule Heft 2, Februar 2008, S. 36-38.
- Neumann, U. (2009): Bildungssprache lernt sich nur im Unterricht. Plädoyer für eine die Schullaufbahn begleitende Sprachförderung. In: Schüler. Wissen für Lehrer 2009, S. 76-77.
- Ortner, H. 2009. Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, U.; Gardt, A.; Knappe, J. (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics, Teilband 2. Berlin, New York, S. 2227–2240.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg) 2007: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Münster u. a.
- Portmann-Tselikas, P. R. 1998: Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.
- Programmträger 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
- Programmträger 2009: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u. a.
- Programmträger FörMig 2010: Analyse sprachlicher Kompetenzen. Diagnoseinstrumente.
URL: <http://www.blk-foermig.unihamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html>
- Ramm, G.; Walter, O.; Heidemeier, H.; Prenzel, M. 2005: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: Prenzel, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Lehmann, R.; Leutner, D.; Neubrand, M.; Pekrun, R.; Rost, J.; Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster, S. 269-298.
- Reich, H. 2008: Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Berlin.
- Reich, H. 2009a: Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Ursula Neumann & Hans H. Reich: Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster: Waxmann, S. 63-90.
- Reich, H. 2009b: Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindesalter. Münster.
- Tracy, R. 2008: Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen.

Bernt Ahrenholz

Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen

Nach dem Bildungsbericht (2010: 18) haben derzeit in den Städten Frankfurt a. M., München und Stuttgart mehr als die Hälfte der unter 15-Jährigen einen Migrationshintergrund; der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter bis zu drei Jahren liegt in Frankfurt a. M. bei 72 Prozent. Fast alle diese Kinder und Jugendlichen erwerben Deutsch als Zweitsprache. Im folgenden Beitrag soll darauf eingegangen werden, welche Besonderheiten diesen Spracherwerb auszeichnen.

Der Begriff *Zweitsprache* meint in der Biografie des Einzelnen die zweite Sprache, also die Sprache, die das Kind nach der „Muttersprache“ oder Erstsprache lernt; es ist also nichts Zweitrangiges oder Zweitklassiges gemeint, wie man denken könnte, ja, nicht selten wird die Zweitsprache die dominante Sprache. Im vorliegenden Verständnis des Begriffs wird in einer bestimmten Forschungstradition von *Zweitspracherwerb* gesprochen, auch wenn Deutsch als dritte oder gar vierte Sprache erworben wird.

Mit dem Begriff „Zweitspracherwerb“ erfolgt häufig auch eine Abgrenzung zu „Bilingualismus“ (Doppeltem Erstspracherwerb oder Zweisprachigkeit), womit dann ein Aufwachsen mit (mindestens) zwei Sprachen von Geburt an bezeichnet wird. Allerdings ist der Sprachgebrauch nicht ganz einheitlich, z. B. ist von „*late bilinguals*“ die Rede, wenn deren Zweisprachigkeit Resultat eines „späten“ Zweitspracherwerbs ist. In der neueren deutschsprachigen Literatur wird überwiegend dann von „Zweitspracherwerb“ gesprochen, wenn ein Individuum etwa ab dem 3./4. Lebensjahr – oder später – anfängt, eine weitere Sprache aus seiner sozialen Umgebung zu lernen. In diesem Sinne würde von Bilingualismus bei Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen, wenn nur

eine erziehungsberechtigte Person der Kinder im Ausland geboren wurde und die andere Deutsch als Erstsprache hat, von Zweitspracherwerb hingegen, wenn beide Erziehungsberechtigten eine andere Herkunftssprache sprechen.

Zweitspracherwerb steht für die Aneignung von Sprache in und durch (sozial hochrelevante) Kommunikation. Im Allgemeinen wird unter „Erwerb“ dabei eine Sprachaneignung verstanden, die nicht wesentlich durch unterrichtlich unterstützte, systematische, intentionale Versuche beeinflusst ist, um diese Form der Sprachaneignung vom *Erlernen* einer *Fremdsprache* abzugrenzen (Ahrenholz 2008a). Während bei erwachsenen Migranten, die meist wenig Zeit für das Sprachenlernen haben, der Zweitspracherwerb wesentlich durch die alltägliche Interaktion in der anzueignenden Sprache, der sogenannten Zielsprache, erfolgt (Klein 1987), ist der Spracherwerb bei Kindern und Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen in eine intensive und normorientierte Interaktion eingebettet. Diese nimmt aber bisher selten angemessen auf die Bedingungen des Zweitspracherwerbs Bezug. Die Teilnahme am normalen Regelunterricht in den Schulen und häufig auch in speziellen Förderangeboten kann dabei auch nicht ohne weiteres mit institutionellen Fremdsprachenlernangeboten verglichen werden. Dies betrifft sowohl die Art der Sprachvermittlung als auch die Besonderheit der Spracherwerbssituation selbst. Allerdings sind der kindliche und jugendliche Zweitspracherwerb in dem Wechselverhältnis von institutionellen und nicht-institutionellen Erwerbssituationen und die angemessenen Formen institutioneller Förderung auch noch zu wenig untersucht.

1. Was heißt „eine Sprache“ erwerben?

Das Erlernen einer Sprache bedeutet die gleichzeitige Aneignung von Aussprache, Lexik, Syntax, Morphologie, pragmatischen Prinzipien sowie Kenntnis von Textsorten, Gattungen und nicht zuletzt orthographischen Regeln, wobei diese sprachlichen Merkmale in einem engen Wechselverhältnis stehen.

Jede Sprache hat bestimmte phonetisch-phonologische Merkmale, also eine bestimmte Lautung von Buchstaben, Silben, Wörtern, die wiederum, wie der Satz, eine bestimmte Betonungsstruktur (Intonation) haben, auch in Abhängigkeit von der Bedeutung. Sie variiert z. B. wenn die Äußerung „*erhatdasverstanden*“ mit fallender oder mit steigender Betonung am Ende realisiert wird; in dem einen Fall handelt es sich um eine Aussage, in dem anderen um eine Frage.

Wie viele Wörter eine Sprache, bzw. das Deutsche hat, lässt sich kaum beantworten. Schätzwerte geben 300.000 bis 500.000 Wörter an, das Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache enthält rund 66.000 Wörter. Monolingual deutsche Kinder verwenden bei Schulbeginn 3.800 bis 5.200 Wörter. Ihr Wortverstehen umfasst ca. 10.000 bis 14.000 Wörter (vgl. Apeltauer 2008: 240); pro Schuljahr werden sie in der Grundschule mit ca. 3.000 neuen Wörtern (durchschnittlich ca. acht pro Tag) konfrontiert (ebenda: 244). Wörterlernen heißt auch, sich Wissen über die verschiedenen Bedeutungen und Funktionen eines Wortes aneignen (vgl. z. B. die Bedeutung von „einfach“ in *Italienisch ist einfach und Deutsch ist einfach schwierig*), die Konnotationen, also mitschwingenden Bedeutungen eines Wortes, kennen, die Art, wann, wo und wie die Wörter verwendet werden, also lernen, dass es etwa heißt „*jemanden zur Rede stellen*“ und nicht z. B. „*legen*“, dass dabei der Akkusativ gefordert ist und nicht der Dativ usw. Man muss auch lernen, wie die Wörter angeordnet werden, welche grammatischen Merkmale Wörter und Sätze haben und welche Funktionen sie erfüllen. Weiter ist zu lernen, welche sprachlichen Mittel in welcher Situation angemessen sind, wie ich als Lerner also beispielsweise mein Anliegen so vortrage, dass es bei bestimmten Hörern erfolgsversprechend scheint. Diese Beispiele verdeutlichen, in welchem

Maße „eine Sprache“ ein komplexes und vielschichtiges Gebilde ist, deren Aneignung sehr viel Zeit erfordert.

Eine Schwierigkeit für den Zweitspracherwerb besteht darin, dass alle diese Aspekte einer Sprache eng miteinander verbunden sind, sich wechselseitig beeinflussen und Lerner auf allen Ebenen gleichzeitig agieren müssen. Eine Folge ist insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine extreme Reduktion bezüglich der verwendeten sprachlichen Mittel. Dies gilt übrigens für den Erstspracherwerb genauso.

2. Zur Struktur von Lernaltersprachen

Die Sprache von Lernern bezeichnet man auch als Lernaltersprachen oder Lernervarietäten. Ihr Merkmal ist Systematizität und Dynamik (Selinker 1972, Klein 1987). Genau wie voll ausgebildete Sprachen sind die Lernaltersprachen durch eine innere Struktur gekennzeichnet, aber eben eine Struktur, die sich im Laufe der Zeit verändert. Für jeden Spracherwerb gilt obendrein, dass er nicht linear zunehmend verläuft, sondern U-förmig oder diskontinuierlich, d. h. sprachliche Formen, die eine zeitlang wie von Muttersprachlern gebildet werden, weichen dann wieder hiervon ab und werden später in einem umfassenderen Sinn wieder vielsprachlich verwendet.

In welchem Maße und in Bezug auf welche Sprachbereiche die Lernaltersprachen systematisch und dynamisch sind, ist ein zentraler Gegenstand der Zweitspracherwerbsforschung; hierzu gehört die Untersuchung sogenannter Erwerbsfolgen. Bisher wurden zum einen sprachliche Strukturen und Erwerbsfolgen festgestellt, die in universaler Form bei allen Lernern des Deutschen und z. T. auch anderer, sehr unterschiedlicher Sprachen zu finden sind, zum anderen Strukturen, die von dem vorgängigen sprachlichen Wissen abzuhängen scheinen, also von den Sprachkompetenzen in der Erstsprache oder auch der bereits erworbenen, evtl. auch anderen Zweitsprache. Diesbezüglich gibt es aber auch Variationen in Abhängigkeit vom Alter. Dies soll im Folgenden an zwei relativ gut untersuchten Sprachbereichen dargestellt werden.

2.1. Der Erwerb der Wortstellung (Syntax)

Wer eine Sprache als Zweitsprache lernt, wird zunächst einzelne Elemente aus der sprachlichen Umgebung, dem Input, herausfiltern und diese dann auch selbst verwenden. In der Sprachproduktion der Deutschlerner finden sich zu Anfang daher einzelne Wörter und bald Wortgruppen und es folgt eine langsame Annäherung an die zielsprachliche Wortstellung, der Syntax, wobei die Entwicklung der Syntax auch in Zusammenhang mit der Entwicklung insbesondere der Verbformen zu stehen scheint (Dimroth 2009).

Der Erwerb der Syntax ist seit dem „Heidelberger Projekt Pidgin Deutsch“ in den 1970er Jahren vielfach untersucht worden (Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1977). In dem großen Europäischen Forschungsprojekt „Second Language Acquisition by Adult Immigrants“ (Perdue 1993) ist dabei für 40 erwachsene Lerner unterschiedlicher Ausgangssprachen (Muttersprachen) und unterschiedlicher Zielsprachen (Zweitsprachen)¹ für die Anfänge des Zweitspracherwerbs eine sogenannte Basisvarietät herausgearbeitet worden. Hiermit ist gemeint, dass die grammatischen Formen (wie *sage, sagst, sagt*) noch nicht verwendet werden (Flexionslosigkeit), und die Sätze meist derart aufgebaut sind, dass am Anfang bekannte Informationen und im weiteren Satzverlauf die neuen Informationen stehen (Thema-Rhema-Struktur). Typisch hierfür sind Äußerungen wie „*und de mädchen sagen de mann*“ (Das Mädchen sagt etwas zu dem Mann; Klein et al. 1992, 148).

In einer anderen Forschungstradition ist im Projekt „Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter (ZISA)“ (Clahsen et al. 1983), in dem 45 spanische, italienische und portugiesische Arbeiter untersucht wurden, eine Entwicklung der Syntax unter Bezugnahme auf typische Wortstellungsmuster im Deutschen beschrieben

worden. Zunächst finden sich erste einfache Äußerungen aus einem oder wenigen Wörtern, dann Subjekt-Verb-Konstruktionen (*sie sagt*), gefolgt von Äußerungen vom Typ Adverb, Subjekt und Verb (*vielleicht-e das Person will-e gehn-e in andere in andere Raum*; P-MoLL, Franca, Erzählung PST, 8. Aufenthaltsmonat)². Es folgt eine Aneignung der sogenannten Verbklammer, eine ungewöhnliche, aber im Deutschen häufig gebrauchte Struktur (im Perfekt, bei Modalverben, bei trennbaren Verben u.a., z. B. „*Er ist nach oben gegangen., Er will seinen Freund besuchen.*“). In einer späteren Phase wird gelernt, dass im Deutschen immer nur ein Satzglied vor dem konjugierten (finiten) Verb stehen kann, es also nicht „heute *sie* kommt“ heißt, sondern „heute kommt *sie*“. Diese „Verschiebung“ des Subjektes hinter das Verb wird häufig auch als „Inversion“ bezeichnet. Als letzte Phase des Erwerbs der Syntax wird schließlich die Endstellung des Verbs im Nebensatz gesehen (Wenn *sie* heute *kommt*, ...). Den Annahmen des ZISA-Projektes nach handelt es sich dabei für das Deutsche um eine universale Abfolge des Syntaxerwerbs. Allerdings weisen andere Untersuchungen darauf hin, dass bei sehr ähnlichen Ausgangssprachen, wie dem Niederländischen, diese Abfolge nicht zu beobachten ist (Klein-Gunnewiek 1997), dass für französischsprachige Schüler in der Schweiz bei schriftlichen Produktionen die Beachtung der Inversion schwieriger ist als Verb-End-Stellungen (Diehl et al. 2000) und türkische Lerner mit der Verb-End-Stellung bei Nebensätzen aufgrund der Syntax im Türkischen (Verb-End-Stellung auch im einfachen Aussagesatz) weniger Schwierigkeiten haben (Haberzettl 2005). Zudem lässt sich zeigen, dass diese „Phasen“ sich nur sehr langsam vollziehen und z. T. lange Zeiten des Nebeneinanders lernersprachlicher und zielsprachlicher syntaktischer Strukturen zu beobachten sind (Ahrenholz 2008b). Zu den lernersprachlichen Formen, die

1 Punjabi, Italienisch, Türkisch, Arabisch, Spanisch und Finnisch als Ausgangssprachen, English, Deutsch, Französisch, Niederländisch und Schwedisch als Zielsprachen.

2 Die Daten stammen aus dem DFG-Projekt „Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt“ [P-MoLL] (vgl. Dittmar et al. 1990). Auf eine Wiedergabe der genauen linguistischen Transkription der Projektdaten wird hier der Lesbarkeit wegen verzichtet.

auch als Übergangsphänomen einer Restrukturierung der Syntax interpretiert werden können, gehören immer wieder Aussagesätze, die mit einem Verb beginnen („*schlägst* du das *runter*“, P-MoLL, Sacha, 21. Aufenthaltsmonat, Ahrenholz, 2008: 171). Dies gilt auch für Kinder (Ahrenholz 2006: 232). Außerdem lässt sich zeigen, dass diese Erwerbsfolgen nicht nur bei lernungeübten Arbeitern mit wenig Kontakt zu Deutschsprachigen zu beobachten sind, sondern auch bei lerngeübten Akademikern (Ahrenholz 2008b).

Betrachtet man den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen, so zeigt sich, in Bezug auf den Erwerb der zentralen Wortstellungsmuster im Deutschen ein weitgehend ähnlicher Weg wie bei Erwachsenen. Allerdings verläuft er, wenn keine Krankheiten oder spezifische Sprachentwicklungsstörungen vorliegen und die Rahmenbedingungen positiv sind, wesentlich schneller und erfolgreicher (vgl. z.B. Schulz et al. 2008). So verwenden Kinder sehr rasch Verbformen, die den Regeln des Deutschen entsprechen (ältere Kinder fast von Anfang an, Dimroth 2008: 124). Nach wenigen Wochen werden der Satzrahmen, bei älteren Kindern nach 18 bis 24 Monaten Verb-End-Stellung in Nebensätzen realisiert.

Geht man über die genannten Wortstellungsmuster hinaus, so folgen eingeschobene Relativsätze (Die Sprachförderung, *die von der Mercatorstiftung finanziert wird*, ist sehr verbreitet) und erweiterte Partizipialattribute (*die von der Mercatorstiftung finanzierte Sprachförderung* ...) zwei syntaktischen Mustern, die Griebhaber (2010: 19) der Realisierung der Verb-End-Stellung zeitlich nachordnet.

Wie schnell der Zweitspracherwerb beim einzelnen Kind tatsächlich verläuft, hängt natürlich von einer Vielzahl von Faktoren ab; insgesamt zeigt sich aber, dass die meisten Kinder in Bezug auf die Syntax schneller und erfolgreicher sind als die meisten der untersuchten erwachsenen Lerner.

2.2 Genus- und Kasusmarkierung

Ein weiterer, in der allgemeinen Wahrnehmung besonders auffälliger Bereich, ist in den Lerner-sprachen die Markierung des grammatischen Geschlechts (Genus: die Unterscheidung in drei Klassen von Nomen wie z.B. der *Mantel*, *die Tasche*, *das Bild*) und des grammatischen „Falls“ (Kasus). Genus und Kasus werden im Deutschen vor allem an Artikelwörtern (z.B. *der*, *die*, *das*, *den*, *dem* ...), aber auch an den Adjektiven (z.B. *der kluge Hund* vs. mit *dem klugen Hund*) oder anderen zum Nomen attributiv verwendeten Elementen (*dem geliebten Hund*) und in geringem Maße an den Substantiven (mit *den* Hunden) selbst markiert. Es handelt sich dabei um ein kompliziertes System, da nicht nur Artikelwörter und attributive Elemente unterschiedliche Formen haben, sondern vor allem, weil es am Nomen selbst in den meisten Fällen nicht erkennbar ist, zu welchem grammatischen Geschlecht es gehört, ob es also *der Pferd* oder *das Pferd* heißt, ist am Wort „Pferd“ nicht zu erkennen.³ Erschwerend kommt weiter hinzu, dass die Klassifizierung der Nomen in Genusklassen eventuell unbekannt ist, weil die eigene Sprache keine Genera hat (wie das Türkische) oder ein anderes Genussystem, das sowohl zwei als auch vier oder mehr Genusklassen haben kann. Oder die eigene Sprache hat zwar Genusklassen (wie das Russische), aber keinen bestimmten Artikel. Für das Deutsche kommt schließlich hinzu, dass die Markierung nicht nur in Bezug auf Genus weitgehend ohne System erscheint und für die Lerner dunkel ist, sondern, da gleichzeitig der Kasus markiert werden muss, auch diesbezüglich uneindeutig ist. Das Deutsche verfügt für 24 grammatische Funktionen über acht Formen des bestimmten Artikels. „Der“ z.B. findet Verwendung bei Maskulina im Nominativ Singular („*der Hund läuft weg*“), Femina im Dativ („*sie spielt mit der Katze*“) und Genitiv Singular („*das Halsband der Katze*“) und alle Formen des

3 Bestimmte Endungen von Nomen weisen auf ein grammatisches Geschlecht hin; so sind alle Nomen mit „-chen“ wie „das Mädchen“ Neutra. Es gibt auch bestimmte Wortgruppen, die zu einem Genus gehören; so sind Wochentage oder Himmelsrichtungen Maskulina. Und manche Endungen haben eine Tendenz zu einem Genus; dies gilt insbesondere für zweisilbige Nomen auf „-e“, die zu ca. 80 Prozent Femina sind. Wegener 1995 hat gezeigt, in welchem beschränkten Maße diese semantischen, morphologischen und phonologischen Prinzipien Hilfe bei der Genuserkennung leisten und wie zuverlässig diese sind.

Genitivs Plural („*der Stall der Kaninchen*“); in der Folge enthält der Input für die Lerner „*der*“ ebenso häufig vor Femina wie vor Maskulina (vgl. Ahrenholz 2009):

- (1) *LE4: das ist # *bei der luft* genauso, stefanie, # wie beim wasser auch –'. (S1, Sachkunde, 3. Klasse)
- (2) *LE4: naja *die rote flüssigkeit dadrin* –.
*LE4: was passiert *mit der* dann? (S1, Sachkunde, 3. Klasse)

Da die Dativformen im Input sehr frequent sind und „*der*“ und „*die*“ wie im Beispiel (2) in der sprachlichen Umgebung abwechselnd vor den selben Nomen auftauchen, ist der Zugang zu den zugrunde liegenden sprachlichen Regeln stark erschwert. In der Folge lassen Lerner unterschiedlichster Ausgangssprachen und aller Altersstufen zunächst die bestimmten Artikel weg; es folgt eine Phase undifferenzierter Verwendung von *der-* und *die-*Formen, bis es zu einer ersten Markierung von Objekten mit Hilfe von „*den*“ kommt („*ich sehe den Katze*“). In Bezug auf Kasusformen finden sich bei den bestimmten Artikeln zuerst Formen des Nominativs (*der Hund* ist groß), dann des Akkusativs (Ich sehe *den Hund*) und schließlich des Dativs (*mit dem Hund*). Für den Erwerb der Akkusativ-Dativ-Distinktion kommt ferner hinzu, dass viele Formunterschiede kaum wahrnehmbar sind; ob es „*ihn*“ oder „*ihm*“, „*seinen*“ oder „*seinem*“ heißt, ist im Kontext oft kaum zu hören.

Wie hier andeutungsweise skizziert wird, ist die Aneignung der Formen für die Genus- und Kasusmarkierung von einer erkennbaren Regularität gekennzeichnet. Anders als bei den syntaktischen Mustern ist allerdings für jedes Nomen neu zu lernen, welchem Genus es zugehört und welche Formen in der Nominalflexion zielsprachlich wären. Der Erwerb der zielsprachlichen Nominalflexion erfordert daher erheblichen und für den Lerner bedeutungsvollen Input, intensive Interaktion und Zeit; außerdem scheinen sich in diesem Bereich individuelle Unterschiede deutlicher abzuzeichnen als in der Syntax (vgl. Dimroth 2008).

2.3 Domänen und Register

Spracherwerb allgemein und damit auch Zweitspracherwerb vollzieht sich in den sozialen Domänen, in denen sich die Lerner bewegen; es werden die lexikalischen und strukturellen Mittel gelernt, die diesen Kontexten angemessen sind. Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfügen beispielsweise eher in ihrer Zweitsprache Deutsch über schulsprachliche Mittel wie „*Tafel*“, „*Hausaufgaben erledigen*“ etc. als in ihrer Herkunftssprache. Umgekehrt kennen sie in ihren Herkunftssprachen eher familiären und informellen Kontexten angemessene sprachliche Mittel; mit Dolmetscheraufgaben, die ihnen gelegentlich in der Berufsausübung, z. B. als Arzthelferin, übertragen werden, sind sie daher u. U. überfordert.

In der Aneignung schulischen Fachwissens und berufsbezogenen Wissens ist die Kenntnis eines spezifischen Registers notwendig, das häufig Bildungssprache genannt wird (vgl. Gogolin, Roth 2007) und u. a. an Cummins Konzept von „Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)“ anknüpft (Cummins 1991). Merkmal dieses Registers sind die Verwendung von bestimmten sprachlichen Strukturen wie Passivkonstruktionen (*die Bakterien werden von den weißen Blutkörperchen bekämpft*), Partizipialattribute (*die eingelagerten Blutzellen*) oder Nominalisierungen (*das Entstehen*) u. a. m. Außerdem werden lexikalische Ausdrücke benutzt, die in der Alltagssprache zwar auch vorkommen können, aber wesentlich seltener sind oder dort in einer anderen Bedeutung verwendet werden (beispielsweise das temporale „*während*“ zum Ausdruck von Gleichzeitigkeit in alltagssprachlichen Erzählungen und das adverbative „*während*“ in Mathematikaufgaben zum Ausdruck von Gegensätzen). In anderen Fällen wiederum verwenden wir im Alltag für das selbe Konzept andere Ausdrücke als in der Bildungssprache. So sagen Kinder beispielsweise, eine Flüssigkeit in einer Röhre „*geht runter*“ statt „*sinkt*“ (Ahrenholz 2010a). Was Bildungssprache oder Schulsprache genau umfasst, ist noch nicht um-

fassend empirisch untersucht (Ahrenholz 2010b). Die Vermittlung dieses Registers ist jedoch genuine Aufgabe der Schule oder der Berufsausbildung, und auch Teil des Erstspracherwerbs der monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler. Während diese aber eine Differenzierung ihrer entwickelten Erstsprache erfahren, haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die doppelte Aufgabe, ihre zweisprachlichen Basiskompetenzen zu entwickeln und sich bildungssprachliche Kompetenzen anzueignen. Hierin sind sie nicht selten überfordert und sie scheitern in der fachlichen und beruflichen Ausbildung.

3. Tempo und Endzustand

Die innere Dynamik dieses Erwerbsprozesses hat viel mit den spezifischen sprachlichen Strukturen selbst und mit der Frage der mentalen Verarbeitung bei der Aneignung und Verwendung der genannten Strukturen zu tun. Die Frage, wie schnell und umfassend sprachliche Strukturen erworben werden, hängt von zahlreichen Faktoren ab. In jedem Fall muss aber festgehalten werden, dass die Vorstellung, eine Sprache könne in wenigen Monaten (beispielsweise in einer Vorbereitungs-klasse) umfassend erworben werden, eine Illusion ist: Spracherwerb braucht *Zeit*. Das ist banal, wird in politischen Programmen aber häufig vernachlässigt. Beispielsweise erfolgt der Erwerb der Hauptwortstellungsmuster bei Kindern im Kindergartenalter häufig (in einigen Untersuchungen zu 80 Prozent) in 18 bis 24 Monaten, bei einigen Kindern dauert es aber auch ein bis zwei Jahre länger. Erwachsene, auch lernerfahrene Erwachsene, benötigen meist deutlich länger, einige erwerben bestimmte Wortstellungen auch nie. Der Erwerb der Genus- und Kasusmarkierung benötigt bei kleinen Kindern länger als der Erwerb zentraler Wortstellungsmuster. Die Verbflexion wird von älteren Kindern z.T. bereits in den ersten Monaten des Sprachkontaktes erworben (Dimroth 2008, Dimroth/Haberzettl 2008: 232 ff.), Erwachsene benötigen z.T. deutlich länger oder erwerben sie nur in Ansätzen (vgl. Beispiel

in Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Es kommt zu sog. Fossilisierungen, also einen Endzustand im Zweitspracherwerb, der in struktureller Hinsicht sich nicht weiter zu entwickeln scheint (vgl. Klein 1987, Mukkatash 1986). Dabei können die betreffenden Lerner durchaus sehr flüssig sprechen und eine hohe kommunikative Kompetenz entwickeln.

4. Bedingungen des Zweitspracherwerbs

Bisher wurde einige Merkmale der Struktur und des Verlaufs im Zweitspracherwerb thematisiert. Es lassen sich darüber hinaus einige allgemeine Faktoren benennen. Sie betreffen die *persönlichen und sozialen Rahmenbedingungen*, den *Antrieb* und den *Zugang* zur Zielsprache.

Zu den persönlichen *Voraussetzungen* gehören die biologischen Voraussetzungen, die hier nur am Rande erwähnt werden sollen, die psychische Konstitution, die sozialen Faktoren, also die soziale und berufliche Situation der Familie, deren Zukunftsperspektiven in der deutschen Gesellschaft, die Bildungsorientierung der Eltern, deren Einstellung zu den beteiligten Sprachen sowie die in diesem Kontext entstehenden Lernerfahrungen und Literalitätserfahrungen u. a. m. Diese Faktoren sind nicht leicht zu erfassen. Außerdem wirken sie vermutlich auch wechselseitig, „das Untersuchungsfeld gestaltet sich komplex“ (Kuhs 2008: 395). Zu den bekannten Befunden gehört beispielsweise der enge Zusammenhang zwischen Wortschatzumfang und Sozialstatus der Eltern. Der Faktor Geschlechtszugehörigkeit wird zum Teil bestritten (Esser 2006: 101), zum Teil scheint er gegeben, wenn beispielsweise die Mädchen bei den Untersuchungen zum Leseverstehen deutlich besser abschneiden als die Jungen (Stanat/Christensen 2006: 56).

In Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen wie Erstsprachenunterricht (s. u.), Beschulungsmodell, Kontaktintensität oder Einstellung der Lehrpersonen scheinen keine eindeutigen Forschungsbefunde vorzuliegen. Es wird vielmehr ein dringender Forschungsbedarf angezeigt (Kuhs 2008).

Ohne den *Antrieb*, also die Motivation, eine Sprache zu lernen, lernt man sie nicht bzw. nur unzureichend. Für Kinder besteht zumeist ein ungehemmter Wunsch nach Integration in die soziale Gemeinschaft, in der sie aufwachsen, und damit ist eine wesentliche Spracherwerbsvoraussetzung gegeben. Für ältere Kinder und Jugendliche stellt sich die Situation evtl. bereits anders dar. Eine Identitätsfindung und Situierung der Persönlichkeit in der Herkunftsgemeinschaft hat bereits stattgefunden und mit der Migration ist eine Neu-Orientierung gefordert. Die Suche nach Identitätsfindung, die Sicht auf die realen Zukunftschancen etc. beeinflussen eventuell die Motivation, sich Sprachkompetenzen anzueignen, die über die Bedürfnisse alltäglicher Kommunikation hinausgehen. In diesem Zusammenhang sind auch indirekte Effekte der Wertschätzung zu sehen, die der Herkunftssprache und den Angehörigen bestimmter ethnischer Gruppen entgegengebracht wird.

Voraussetzung für jeden Zweitspracherwerb ist der angemessene *Zugang* zur Zielsprache; d.h. umfassender, verständlicher und bedeutungsvoller Input. Dabei haben Interaktionen eine zentrale Rolle und damit auch eigener mündlicher und – wenn möglich – schriftlicher Sprachgebrauch. Sogenannte vertikale Konstruktionen (Hatch 1978), Unterstützungs-Verfahren bzw. die Bearbeitung von Problemen in der Verständigung durch reparative Verfahren tragen positiv zum Erwerbsprozess bei. Von Bedeutung sind hierbei natürlich die unterschiedlichen Erwerbskontexte: der Sprachgebrauch in der Familie, insbesondere unter Geschwistern, mit denen häufig auch Deutsch gesprochen wird, der Kontakt mit deutschen Muttersprachlern in der Freizeit, die Art des Sprachkontaktes in den Kindergärten und später in den Schulen, wodurch für Kinder im Vergleich zur Situation der Erwachsenen eher günstigere Erwerbsbedingungen gegeben sind.

Zum Zugang gehören auch alle Formen der *Sprachförderung*, die eine spezifische Begegnung mit der Zielsprache schaffen. Hier sind u.a. die altersangemessenen Formen der impliziten und expliziten Sprachförderung, die Art der Kognitivierung und Korrektur und die Beachtung von

Erwerbsfolgen zu nennen. Welche Formen dabei in einem bestimmten Alter angemessen sind, ist in der Diskussion. So wird im Kieler Modell (Apeltauer 2007) neben der gleichzeitigen Förderung von Erst- und Zweitsprache vor allem auf Literalitätserfahrungen gesetzt. Intensiver Kontakt über Vorlesen und CD-Hören sind daher wichtige Komponenten in der Förderung im Kindergarten- und Vorschulalter. In anderen Projekten, wie in Deutsch für den Schulstart (Kaltenbacher/Klages 2006), wird unter Beachtung von Erwerbsphasen und den altersgemäßen kognitiven Möglichkeiten, stark auf eine implizite, aber sprachfokussierte Förderung gesetzt, während in den Lernszenarien vor allem Interaktion in den Mittelpunkt gerückt wird. In wieweit explizite grammatik-orientierte Sprachförderung ab der dritten Klasse günstiger ist als implizite, wird z.Z. in dem BeFo-Projekt untersucht (Rösch/Rotter 2010).

Die *Rolle der Erstsprache* ist strittig. Natürlich gibt es einen gewissen Einfluss, der insbesondere in den Bereichen Wortschatz und Aussprache zu beobachten ist. Die vereinfachenden Annahmen der Kontrastivhypothese(n), dass Strukturgleichheit zwischen der Herkunftssprache und der Zielsprache zu positivem Transfer und Strukturdivergenz zu Fehlern aufgrund von negativem Transfer führen, gelten in dieser Form aber als weitgehend widerlegt. Dennoch lassen verschiedene Befunde bei Kindern mit Migrationshintergrund doch einen Einfluss typologisch unterschiedlicher Sprachen vermuten.

Auch die Annahme, dass eine gut entwickelte Erstsprache Voraussetzung für eine gut entwickelte Zweitsprache sei, ist nicht unumstritten. Dennoch scheinen Untersuchungen insbesondere zum Erwerb der Bildungssprache immer wieder einen solchen Zusammenhang zu bestätigen. Und neben positiven Effekten der Kenntnis konzeptioneller Schriftlichkeit in der Erstsprache (oder einer anderen starken Sprache) wird die Bedeutung der Möglichkeit im Sprachaneignungskontext auf eine gut ausgebaute Erstsprache zurückgreifen zu können (z. B. in Hinblick auf Verständnissicherung) gründlich unterschätzt. Zudem dürfte eine gesellschaftliche Anerkennung der faktisch gegebenen Mehrsprachigkeit auch

motivational positive Effekte auf den Zweitspracherwerb haben. Eindeutige wissenschaftliche Aussagen lassen sich allerdings zum gegebenen Zeitpunkt kaum formulieren, weder in Hinblick auf negative noch auf positive Effekte der Erstsprachenförderung (vgl. Kuhs 2008).

Die Rolle des *Altersfaktors* im Zweitspracherwerb ist in den letzten Jahren intensiv diskutiert worden. Hierbei geht es um die Fragen, für welche Aspekte des Zweitspracherwerbs dieser Faktor relevant ist (Struktur, Geschwindigkeit, Endzustand), in welchen Erwerbsbereichen (Ausprache, Syntax etc.) sich dieser Faktor in welcher Form niederschlägt, ob ein Zeitfenster existiert, das den Erwerb einer vollkommenen, den Muttersprachlern vergleichbaren Sprachkompetenz erlaubt, und auf der Basis welcher biologischen Grundlagen der Altersfaktor wirkt (vgl. Pagonis 2009: 193).

Die Befunde sind nicht einheitlich. Erwachsene lernen zunächst schneller als Kinder, die aber auf lange Sicht erfolgreicher sind. Kinder erreichen leichter muttersprachliche Kompetenzen, während man bei Erwachsenen sehr unterschiedliche Grade der Sprachkompetenz beobachtet. Bezüglich des Zeitfensters erweist sich immer wieder die Pubertät als entscheidende Altersgrenze, aber auch das Alter von sechs bis sieben Jahren scheint von besonderer Bedeutung zu sein (vgl. Pagonis 2009: 194)

In Bezug auf den Deutsch-als-Zweitspracherwerb sind in den letzten Jahren einige Untersuchungen vorgelegt worden, deren Befunde oben z.T. angeführt sind. Dabei scheint es sinnvoll folgende Altersgruppen bezogen auf den Erwerbsbeginn zu unterscheiden: a) bilingualer Erstspracherwerb von Geburt an mit Deutsch als einer der zwei Familiensprachen b) früher Zweitspracherwerb im Kindergarten/Kita (3–6), c) früher Zweitspracherwerb während der Grundschule (6–10/12 Jahre mit einem Entwicklungsschritt ab ca. 8 Jahre), d) kindlich/jugendlicher Zweitspracherwerbs während der Sekundarstufe I (10/12–16), e) im Erwachsenenalter und f) im hohen Erwachsenenalter.

Merkmale im frühen Kindesalter sind: parallele und miteinander verbundene Entwicklung sprachlicher und kognitiver Möglichkeiten zur Aneignung der Welt, gute Imitationsfähigkeit, begrenzte Komplexität in der eigenen Sprachproduktion. In dieser Phase zeigt der Zweitspracherwerb auch gewisse Ähnlichkeiten zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache. Zunehmende Möglichkeiten der Muster- und Strukturerkennung und des Metasprachgebrauchs folgen v.a. ab der späteren Grundschulzeit.

Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich von dem der Erwachsenen in mindestens vier wesentlichen Punkten:

(1) Die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund ist dadurch geprägt, dass der Zweitspracherwerb im Allgemeinen zu einem Zeitpunkt einsetzt, in dem die Erstsprache noch nicht voll ausgebildet ist, was je nach Alter der Kinder (3–6 Jahre, 6–8, 8–12 Jahre) in unterschiedlichem Maße der Fall ist. Dies gilt insbesondere auch, wenn man nicht nur an Alltagskommunikation denkt, sondern auch ausgebautere „akademische“ Sprachkompetenzen der Bildungssprache mit berücksichtigt.

(2) Der Zweitspracherwerb bei Kindern erfolgt, bevor die kognitive und psychische Entwicklung abgeschlossen ist. Je nach Alter liegen also sehr unterschiedliche mentale Möglichkeiten für die Sprachrezeption, die Sprachproduktion und den Spracherwerb vor.

(3) Anders als die meisten Erwachsenen leben alle Kinder und Jugendlichen spätestens ab der Schule, häufig aber auch bereits ab dem Kindergartenalter, in sozialen Umgebungen, in denen Deutsch die gemeinsame Sprache ist. Dabei ist Deutsch wesentlich für das Bestehen in diesen Institutionen, und der Erwerb ist von (mehr oder weniger gelungenen) Lehr-Lernsituationen oder gar Fördermaßnahmen begleitet. Da die meisten Zweitspracherwerbs-Theorien davon ausgehen, dass das Maß bedeutungsvoller Interaktion in einer Sprache wesentlich zu deren Erwerb beiträgt, liegt hier ein im Vergleich zu erwachsenen Migranten

oft günstiges Lernumfeld vor. Allerdings ist noch offen, inwieweit der spezifische Input durch andere Kinder und Jugendliche, für die Deutsch ebenfalls Zweitsprache ist, den Erwerb beeinflusst.

(4) Anders als bei Kindern ist der Spracherwerb bei Erwachsenen, wenn sie bereits längere Zeit in Deutschland leben, häufig bereits fossilisiert. Es zeigt sich eine Verbindung von z.T. ausgeprägter Kommunikationsfähigkeit und Sprechflüssigkeit einerseits und eingeschränktem Wortschatz und v.a. abweichenden morpho-syntaktischen Merkmalen andererseits, die die Verständigung auch wieder erschweren. Solche fossilisierten Lerner Sprachen lassen sich – wenn überhaupt – nur sehr schwer ändern.

5. Schlussbemerkungen

Schaut man auf die Rahmenbedingungen, so ist noch einmal auf die ausgesprochene *Heterogenität* der Erwerbssituationen hinzuweisen. Sie betrifft die Lebenswelten (Kriegsflüchtlinge vs. Aussiedler), die soziale und berufliche Situation der Familien und deren Zukunftsperspektiven, die Motivation, die altersgemäßen kognitiven Möglichkeiten, die Ausgangssprachen, den Input (Schule vs. spracharmer Arbeitsplatz), die Erwerbsdauer und das Alter zu Erwerbsbeginn. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Geschwindigkeit und den Endzustand des Spracherwerbs sowie auf mögliche Erfolge von Fördermaßnahmen.

Für den Bereich der *Elementarbildung* ist eine umfassende Sprachförderung anzustreben, in der alle Sprachbereiche beachtet werden, wobei in den letzten Jahren insbesondere auch die Förderung der Literalität als besonders wichtige Komponente hervorgehoben wurde. In dieser frühen Phase zeichnen sich aber auch bestimmte Erwerbsfolgen ab (Kaltenbacher/Klages 2006), die in der Konzeption von Sprachförderkonzepten beachtet werden sollten. Insgesamt kommt der

Frühförderung eine besondere Bedeutung für einen weitreichenden und umfassenden Spracherwerb zu.

In der Schule sowie im Bereich des Übergangs *von der Schule zur Berufswelt* zeigen sich insbesondere Fördernotwendigkeiten in Bezug auf zentrale Diskurstypen bzw. Diskursfunktionen wie Beschreiben, Erklären, Argumentieren. Sofern es sich nicht um Seiteneinsteiger handelt, haben die Lerner zentrale Wortstellungsmuster und auch Aspekte der Morphologie weitgehend erworben. In Bezug auf konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Bildungssprache besteht hingegen großer Förderbedarf. Dies betrifft beispielsweise bestimmte Bereiche der Grammatik wie die Verwendung von Passivkonstruktionen, Partizipialattributen, Relativsätzen, bestimmte Konnektoren oder andere Mittel der Kohäsionsbildung. Von zentraler Bedeutung sind hier auch der Ausbau des Wortschatzes und die Differenzierung vorhandener lexikalischer Kenntnisse.

Förderbedarf besteht in hohem Maße auch für das Schreiben selbst und zwar auch in Berufen, die wenig Bedarf an Schriftlichem zu haben scheinen, in deren Ausbildungskonzeptionen aber Schriftliches eine große Rolle spielt (vgl. Knapp 2007).

Die *Integrationskurse* stellen eine ausgezeichnete Möglichkeit dar, auch als Erwachsener Unterstützung beim Zweitspracherwerb zu erhalten. Allerdings bedarf es einer realistischen Einschätzung, welche Erfolge bei lernungewohnten Lernern erwartet werden können. Und politischer Zwang ist aus Sicht der Zweitspracherwerbsforschung kontraproduktiv.

Ändern müssen sich auch einige Grundhaltungen: Schulunterricht in allen Fächern muss sich auch als Sprachunterricht verstehen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund müssen stärker als bisher Unterstützung beim Sprachenlernen erhalten. Gleichzeitig muss die Gesellschaft als mehrsprachige Gesellschaft aber auch einen anderen, offenen Umgang mit Lerner Sprachen lernen.

Literaturverzeichnis

Zu vielen angesprochenen Themen finden sich ausführlichere Darstellungen in dem von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke herausgegebenen Handbuch „Deutsch als Zweitsprache“ (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010).

- Ahrenholz, Bernt 2006: Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 221-240.
- Ahrenholz, Bernt 2008a: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-16.
- Ahrenholz, Bernt 2008b: Zum Erwerb zentraler Wortstellungsmuster. In: Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt/Main [u.a.]: Lang, S. 165-177.
- Ahrenholz, Bernt 2009: der Stunde, der Socke, der Geschichte – L2-Input für DaZ-Schüler. In: Nauwerck, Patricia (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 149-169.
- Ahrenholz, Bernt 2010a: Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr, S. 15-35.
- Ahrenholz, Bernt 2010b: Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr, 2., durchgesehene und korrigierte Auflage, S. 1-14.
- Apeltauer, Ernst 2007: Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 111-133.
- Apeltauer, Ernst 2008: Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 239-252.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred 1983: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim 1991: Language Development and Academic Learning. In: Malavé, Lilliam M.; Duquette, Georges (Hg.): Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, S. 161-175.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse 2000: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine 2008: Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. 2. „Workshop Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 117-134.
- Dimroth, Christine 2009: Lernervarietäten im Sprachunterricht. In: LiLi, Jg. 39, H. 153, S. 60-79.
- Dimroth, Christine; Habermann, Stefanie 2008: Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt/Main [u.a.]: Lang, S. 227-238.
- Dittmar, Norbert; Reich, Astrid; Schumacher, Magdalene; Skiba, Romuald; Terborg, Heiner 1990: Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. In: Info DaF, Jg. 17, H. 2, S. 125-172.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz 4).
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim 2007: Bilinguale Grundschule. Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen: Attempto, S. 31-45.

- Grießhaber, Wilhelm (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 150-167.
- Grießhaber, Wilhelm 2010. Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache, Freiburg i. Br.: Fillibach, S 17-31.
- Haberzettl, Stefanie 2005: Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Hatch, Evelyn M. 1978: Acquisition of Syntax in a Second Language. In: Richards, J.C. (Hg.): Understanding Second and Foreign Language Learning, Newbury House, Rowley, MA, S. 34-70.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1977): Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. Osnabrücker: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 2.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana 2006: Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 80-97.
- Klein, Wolfgang 1987: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (Hg.) 1992: Utterance Structure. Developing Grammars Again. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Klein-Gunnewiek, Lianne 1997: Gibt es eine bestimmte Erwerbssequenz bei Deutsch als Fremdsprache? In: Wolff, Armin; Tütken, Giesela; Liedtke, Horst (Hg.): Gedächtnis und Sprachlernen/Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen/Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa/Eine deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Beiträge der 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 1996. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache 46), S. 434-447.
- Knapp, Werner 2007: Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Schreib- und Lesekompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 247-264.
- Kuhs, Katharina 2008: Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 395-408.
- Mukkatash, Lewis 1986: Persistence of Fossilization. In: IRAL, Jg. 24, S. 187-203.
- Oomen-Welke, Ingelore 2006: Deutsch im Sprachenvergleich: Die Genera der Nomina. In: Didaktik Deutsch, Jg. 12, H. 20, S. 19-30.
- Pagonis, Giulio 2009: Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 193-212.
- Perdue, Clive (Hg.) 1993: Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rösch, Heidi & Rotter, Daniela 2010. Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache, Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 217-235.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie; Wenzel, Ramona 2008: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 17-41.
- Selinker, Larry 1972: Interlanguage. In: IRAL, Jg. 10, H. 3, S. 209-231.
- Stanat, Petra & Christensen, Gayle 2006: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Internationalen Vergleich. Bonn, Berlin: BMBF
- Wegener, Heide 1995: Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.

Udo Ohm

Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung

1. Einleitung

In modernen Gesellschaften ist die Vermittlung von Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz untrennbar mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten verbunden. Kinder erlernen bereits in der Schule grundlegende sprachliche Handlungen, die zum Bewältigen fachlicher Aufgaben und – nach der Schule – für das berufliche Weiterlernen und die Bewältigung beruflicher Handlungssituationen benötigt werden. Dazu zählen z.B. das Benennen und Beschreiben von Personen und Gegenständen, das Beschreiben und Erklären von Sachverhalten und Prozessen, das Bewerten von Ereignissen und Situationen sowie die argumentative Auseinandersetzung mit Ursachen von Ereignissen und Konsequenzen für die weitere Planung von Handlungsabläufen. Beim Eintritt in die berufliche Ausbildung sollten Jugendliche über eine bildungssprachliche Kompetenz verfügen, die sie in die Lage versetzt, fach- bzw. berufsbezogene Aufgabenstellungen zu bewältigen und erfolgreich an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Erfahrungen von Lehrkräften zeigen jedoch, dass vor allem Auszubildende und Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen mit Zweitsprache Deutsch – aber nicht nur diese – den sprachlichen Anforderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht gewachsen sind.

Zu Beginn des vorliegenden Beitrags wird die konstitutive Funktion von bildungssprachlicher Kompetenz für das berufliche Lernen und Handeln umrissen (2). Diese Überlegungen werden sodann auf die Lesekompetenz bezogen (3). An einem Beispiel werden bildungssprachliche Grundlagen von Lesekompetenz diskutiert (3.1). Anschließend werden Ansätze für die sprachliche Förderung im Kontext fachlichen bzw. berufli-

chen Lernens aufgezeigt (3.2). Im darauf folgenden Abschnitt wird die konstitutive Funktion von Bildungssprache für das berufliche Handeln thematisiert (4). An zwei typischen Situationen werden exemplarisch die sprachlichen Anforderungen umrissen, die bewältigt werden müssen, und Förderansätze aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung (5) und einem Ausblick auf Entwicklungsperspektiven in der beruflichen Weiterbildung (6).

2. Bildungssprachliche Kompetenz ist konstitutiv für berufliches Lernen und Handeln

Ausgelöst durch die PISA-Ergebnisse und durch die sich anschließende breite, in den vergangenen Jahren auch zunehmend öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit von „guten“ Sprachkenntnissen für das erfolgreiche Lernen in der Schule hat sich zunehmend auch unter Lehrkräften und anderen Verantwortlichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung die Erkenntnis durchgesetzt, dass für das erfolgreiche Fachlernen und für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ein bestimmtes Niveau an Sprachkenntnissen unabdingbar ist. „Gute“ oder „ausreichende“ Sprachkenntnisse werden dabei allerdings häufig auf fehlerfreies Sprechen oder Schreiben („Ich bin schon froh, wenn die ihren Namen richtig schreiben können.“), die Fähigkeit zur Orientierung von mündlichen Äußerungen an schriftsprachlichen Konventionen („Sprechen Sie bitte in ganzen Sätzen!“) oder auf die Beherrschung eines Fachwortschatzes („Die verstehen die schwierigen Wörter einfach nicht.“) reduziert. Dabei wird übersehen, dass die sprachlichen An-

forderungen sowohl für das Fachlernen in der Aus- und Weiterbildung als auch für das spätere berufliche Handeln weit über sprachliche Korrektheit und Wortschatzbeherrschung hinausgehen.

2.1 Berufliches Lernen und Handeln erfordert sprachliche Fähigkeiten jenseits einer allgemeinen alltagssprachlichen Kompetenz

Fachlernen und berufliches Handeln sind untrennbar mit der Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen verbunden, für die ein entsprechend präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register benötigt wird. Um dieses Sprachregister von der Alltagssprache abzugrenzen, hat sich in der deutschsprachigen Fachdiskussion der Begriff Bildungssprache eingebürgert¹. Im Kern geht es dabei um die Unterscheidung zwischen einer alltagssprachlichen Kommunikation, die nachhaltig durch kontextuelle oder interpersonelle Hinweise (wie etwa Gestik, Mimik und Intonation in einer Face-to-Face-Situation) gestützt wird, und einer bildungssprachlichen Kommunikation, die sich lediglich auf sprachliche Hinweise stützen kann, die wenig oder gar keinen Bezug zum unmittelbaren kommunikativen Kontext haben (vgl. Cummins 2000: 59; Ohm 2009, 2010a). Bildungssprachliche Fähigkeiten sind somit besonders dann erforderlich, wenn Kommunikation und Handeln wie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung weitgehend über Texte vermittelt werden.

Leider wird Bildungssprache häufig immer noch als Lerngegenstand betrachtet, der zusätzlich und unabhängig von Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz erworben werden kann. Nur langsam beginnt sich die Einsicht durchzusetzen, dass bildungssprachliche Kompetenz konstitutiv für den Erwerb fach- und be-

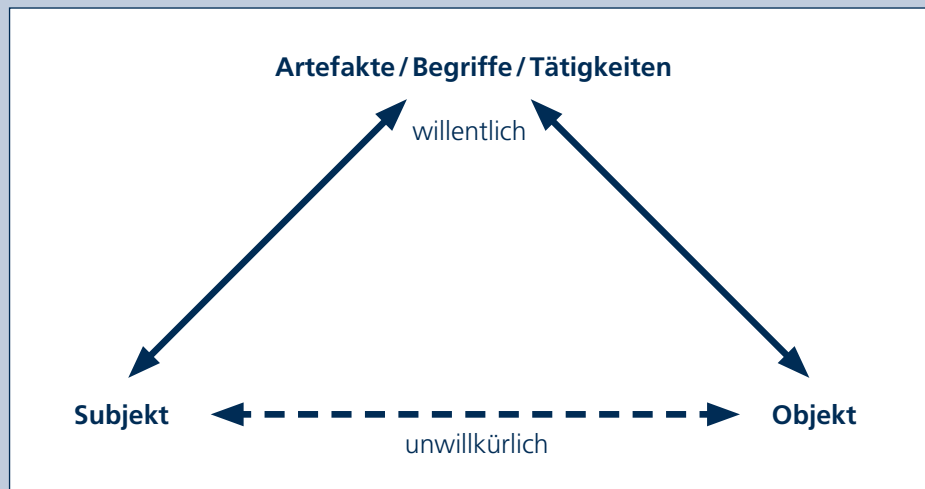
rufsbezogener Kompetenzen ist und dass sprachliche Förderung somit zu den Kernaufgaben auch von Fachlehrkräften gehört. Es muss betont werden, dass Sprachkenntnisse im engeren Sinne (Wortschatz, Grammatik etc.) untrennbar mit der Fähigkeit verbunden sind, die für die Bewältigung einer Aufgabe notwendigen (sprachlichen) Handlungen zu vollziehen und das angestrebte (berufliche) Handlungsziel zu erreichen (z.B.: einem Kunden eine Rechnung erklären; telefonisch präzise eine Maschinenstörung mitteilen; den körperlichen und psychischen Zustand eines Patienten in einem Pflegeprotokoll festhalten). Einer Sprachförderung, die Bildungssprache als konstitutiv für die berufliche Aus- und Weiterbildung betrachtet, muss demnach ein Sprachbegriff zugrunde gelegt werden, der einerseits die handlungsvermittelnde und –steuernde Funktion von Sprache (2.2), andererseits aber auch die Aneignung (bildungs)sprachlicher Kompetenz in den von den Lernenden durchzuführenden Tätigkeiten (2.3) berücksichtigt. Hierauf möchte ich in den beiden folgenden Abschnitten eingehen.

2.2 Bildungssprache als Mittel zur Verhaltenssteuerung

Zunächst möchte ich umreißen, was unter Vermittlung und Steuerung zu verstehen ist. Nach Vygotskij (et al. 1992: 122ff.) zeichnet sich der Mensch dadurch aus, dass er nicht nur unmittelbar und unwillkürlich auf Reize seiner Umwelt reagieren kann, sondern dass er auch in der Lage ist, durch die Einführung künstlicher Reize seine Reaktionen selbst zu bestimmen. Die sich hieraus ergebende Differenzierung zwischen der mittelbaren oder vermittelten und der unmittelbaren oder unvermittelten Beziehung eines Subjekts zum Objekt seines Handelns wird in Abbildung 1 schematisch vereinfacht dargestellt (vgl. Lantolf/Thorne 2006: 62).

¹ Diese Unterscheidung geht auf das von Cummins eingeführte Begriffspaar BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) zurück (Cummins 1979). Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Begriffen und zu den Stationen ihrer Weiterentwicklung vgl. den Überblick in Cummins 2000: 86-111. Gogolin bestimmt Bildungssprache als ein formelles Sprachregister, das „in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet“ wird und eine immer größere Rolle spielt, je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist. Die Ausdifferenzierung in Fächer bzw. Fächergruppen ist verbunden mit der Verwendung bestimmter Wortbestände, Redeweisen und Textsorten (Gogolin 2009: 61).

Abbildung 1:



Die mittelbare Beziehung wird durch die durchgezogenen Linien, die unmittelbare Beziehung durch die gepunktete Linie repräsentiert. Zur unmittelbaren Beziehung zählen u. a. der unwillkürliche Reflex (z. B. das Schließen des Augenslids beim Auftreffen eines Fremdkörpers) und die unwillkürliche Aufmerksamkeit (z. B. das unkontrollierte Wenden des Blicks in Richtung eines auffälligen akustischen oder visuellen Reizes). Die mittelbare Beziehung umfasst die vom Menschen selbst geschaffenen Mittler-Reize. Hierzu zählen alle künstlichen, d. h. vom Menschen hervorgebrachten geistigen oder physischen Objekte (Artefakte) – zu denen Vygotskij auch das künstliche „Signalsystem“ Sprache zählt (vgl. u. a. Vygotskij 1992: 138-143) –, Begriffe (z. B. der Begriff Kundenzufriedenheit) und Tätigkeiten im Sinne sozialer Praktiken (habitualisierte Formen des Handelns wie z. B. Begrüßungsformen, aber auch routinierte Handlungsabläufe am Arbeitsplatz).

Durch die Einführung künstlicher Mittler-Reize ist das Subjekt in der Lage, seine Reaktionen auf Objekte selbst zu beeinflussen. Ein einfaches Beispiel ist der Knoten, den wir in ein Taschentuch machen, um in einer zukünftigen Situation unsere Aufmerksamkeit auf etwas in unserem Gedächtnis zu lenken, das wir andernfalls wo-

möglich vergessen hätten. Mit dem „Knoten-im-Taschentuch“ erweitern wir somit unsere natürliche Gedächtnisfunktion. Nach Vygotskij entstehen mit der Schaffung von künstlichen Mittler-Reizen höhere, d. h. komplexere, Formen des Verhaltens. Insbesondere die Sprache versetzt Menschen in die Lage, auf ihr eigenes Verhalten (Selbststeuerung) und das Verhalten anderer Menschen (Fremdsteuerung) einzuwirken (vgl. Vygotskij 1992: 143). Vygotskij bezeichnet das sprachliche Zeichen als „ein Medium der psychischen Einwirkung auf das Verhalten – auf fremdes wie auf eigenes“ (Vygotskij 1992: 154).

Dies trifft in fachlichen und beruflichen Lern- und Handlungskontexten in hohem Maße auf Bildungssprache zu. Die Beherrschung von Bildungssprache muss z. B. als Grundlage für die Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Verhaltens bei der Entnahme von Informationen aus Fachtexten betrachtet werden (vgl. 3). Ihre Beherrschung kann aber auch als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Steuerung des Verhaltens anderer Personen bzw. für die Fähigkeit zur Koordination des eigenen Verhaltens mit dem Verhalten anderer in Situationen beruflichen Handelns gelten (vgl. 4).

2.3 *Bildungssprachliche Kompetenz als Fähigkeit zur Ausführung sprachlich-kognitiver Operationen*

Mit Blick auf das berufliche Handeln ist nun noch die Frage zu erörtern, wie Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Kompetenz tätigkeitsbezogen angeeignet werden kann. Während Vygotskij mit dem Begriff Vermittlung die Rolle der sprachlichen Interaktion bei der Herausbildung höherer mentaler Funktionen und die Steuerung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer ins Zentrum seiner Überlegungen stellte, heben die Vertreter des tätigkeitstheoretischen Ansatzes die grundlegende Bedeutung der praktischen Tätigkeit für die Herausbildung der je spezifischen Beziehung des Menschen zur Welt und ihren Objekten hervor (vgl. Lantolf/Thorne 2006: 214). Tätigkeit wird als eine spezifische Form der gesellschaftlichen Existenz des Menschen betrachtet, die ein zweckgerichtetes Verändern der natürlichen und sozialen Wirklichkeit beinhaltet. Leont'ev zufolge ist Tätigkeit zuallererst ein gesellschaftliches Phänomen. Tätigkeiten entwickeln sich unter den Bedingungen von Kooperation und sozialer Interaktion zwischen Menschen. Wie oben bereits festgestellt, vermitteln Menschen ihre Tätigkeiten über den Gebrauch von Sprache und anderen Artefakten und stellen auf diese Weise nicht nur spezifische Beziehungen zu Objekten ihres Handelns, sondern auch zu anderen Menschen her. Tätigkeit bildet somit die Grundlage für die Aneignung von Erfahrungen anderer Menschen (vgl. Leont'ev 1981: 56).

Es ist die zentrale Aufgabe von Schule und Ausbildung, die heranwachsenden Generationen dazu zu befähigen, die natürliche und soziale Realität entsprechend den Konventionen der Gesellschaft zu beeinflussen und zu verändern. So lernen Kinder schon in der Grundschule bestimmte Formen der sprachlich vermittelten Aufmerksamkeitssteuerung, der beschreibenden Wiedergabe von Gegenständen, Sachverhalten und Prozessen, der Argumentation und der Konflikt-aushandlung. Zur Ausführung dieser sprachlich-kognitiven Operationen werden teils fächerübergreifende, teils fachspezifische sprachliche Mittel benötigt. Vollmer et al. (2008) schlagen vor, die

in der Schule zu erwerbenden sprachlich-kognitiven Operationen über eine Reihe grundlegender „Diskursfunktionen“ zu erfassen. Diese Diskursfunktionen werden im Laufe der Schulzeit entsprechend den Anforderungen der Fächer (z. B.: im Chemieunterricht einen Versuchsaufbau beschreiben, im Kunstunterricht ein Bild beschreiben) und in der Ausbildung entsprechend den Anforderungen des beruflichen Handelns ausdifferenziert und weiterentwickelt: Während es beispielsweise in der Pflege darum geht, die körperliche und psychische Verfassung der pflegebedürftigen Person zu beschreiben, muss in einem Produktionsbetrieb telefonisch die Beschreibung einer Maschinenstörung übermittelt werden.

2.4 *Ein Blick auf die besondere Situation in der beruflichen Weiterbildung*

Im Kontext beruflicher Weiterbildung wurde der Relevanz bildungssprachlicher Kompetenz für das berufliche Lernen und Handeln bislang wenig Beachtung geschenkt (vgl. Bethscheider et al. 2010: 10 f.). Häufig wird immer noch vorausgesetzt, dass Migranten und Migrantinnen zunächst Deutsch lernen und erst nach dem erfolgreichen Erwerb von Sprachkenntnissen an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen. Der Erwerb ausreichender berufsbezogener Deutschkenntnisse gehört so gesehen nicht zu den pädagogischen Aufgaben beruflicher Weiterbildung. Stattdessen wird auf die Integrationskurse und das ESF-BAMF-Programm für berufsbezogenes Deutsch verwiesen. Es wird schlicht angenommen, dass – bzw. nicht hinterfragt, ob – diese Programme den Erwerb von Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch für berufliche Qualifizierung in ausreichendem Umfang abdecken. Die Teilnahme an Integrationskursen und am ESF-BAMF-Programm mag zwar eine wichtige Voraussetzung für den Besuch einer Qualifizierungsmaßnahme sein, mit Blick auf die im Folgenden noch zu skizzierenden bildungssprachlichen Anforderungen solcher Maßnahmen reicht sie aber häufig nicht aus. Ein wesentlicher Grund ist, dass die Aneignung von komplexen sprachlichen Mitteln und von Textsortenwissen nur in Verbindung mit der Aneignung sprachlich-kognitiver Operationen im

Kontext der Bearbeitung beruflich-fachlicher Gegenstände möglich ist. Für die berufliche Weiterbildung muss demnach festgehalten werden, dass Fachlernen und Sprachlernen in den Qualifizierungsmaßnahmen gemeinsam in den Fokus genommen werden müssen.

Die möglichst weitgehende Integration von Sprachförderung in die berufliche Weiterbildung ergibt sich nicht zuletzt aus dem Teilnehmerspektrum der Qualifizierungsmaßnahmen. Bethscheider et al. (2010: 14-16) unterscheiden mit Blick auf Herkunftssprache und Bildungshintergrund „Schulungsungewohnte Personen mit Deutsch als Zweitsprache“ von „Schulungsungewohnten Personen mit Deutsch als Muttersprache“ und „Personen mit Deutsch als Zweitsprache und höherer Schulbildung bzw. Studium“. Während letztere vor allem Unterstützung beim systematischen Transfer der in ihrer Herkunftssprache erworbenen bildungssprachlichen Vorkenntnisse in die entsprechenden sprachlichen Strukturen der Zweitsprache Deutsch benötigen, müssen schulungsungewohnte Teilnehmer die für die Aneignung von Fachkenntnissen und beruflicher Handlungskompetenz notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten und die damit verbundenen Lernstrategien häufig in den Maßnahmen selbst erwerben. Bei schulungsungewohnten Teilnehmern nicht-deutscher Herkunftssprache muss zudem mit zusätzlichem Förderbedarf im Bereich der alltagssprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch, auf der die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz aufbaut, gerechnet werden.

Zu den Aufgaben von Weiterbildungsmaßnahmen gehören somit ohne Frage auch aus fachlicher Sicht die Vermittlung und die Weiterentwicklung grundlegender Kompetenzen für die Arbeit mit Fachtexten. Jenseits des Wissens über sprachliche Strukturen und die Funktion sprachlicher Mittel und Textsorten sind hierzu auch Verstehens- und Lesestrategien sowie Lernstrategien (Nutzung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, systematische Wortschatzarbeit, Nutzung moderner Informationsmedien etc.) zu rechnen. Darüber hinaus müssen Fachlehrkräfte in der Lage sein, auf die spezifischen Sprachförderbedarfe der Teilnehmer mit Zweitsprache

Deutsch einzugehen (vgl. Bethscheider et al. 2010: 16-21). Dies verlangt von den Fachlehrkräften eine Sensibilität für die gesamte Lernsituation, insbesondere für die besondere Herausforderung, die das fachliche Lernen für Teilnehmer mit Zweitsprache Deutsch bedeutet.

3. Lesekompetenz als bildungssprachliche Kompetenz

Lerntätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung und Tätigkeiten im Berufsalltag werden in hohem Maße über Texte vermittelt. Lesekompetenz ist daher nicht nur für die Bewältigung der Anforderungen einer beruflichen Aus- und Weiterbildung, sondern auch für erfolgreiches Handeln im Berufsalltag und für das selbstständige Weiterlernen von grundlegender Bedeutung. Bereits die PISA 2000-Studie hat aber eklatante Schwächen der Lesekompetenz von Jugendlichen aufgezeigt. Danach kommen 22,3 Prozent der 15-Jährigen nicht über die erste Lesekompetenzstufe hinaus, die verlangt, dass man sich mit Hilfe von Überschriften und Druckkonventionen einen Eindruck vom Hauptgedanken eines Textes verschaffen und eine explizit genannte Information entnehmen kann. In diesen 22,3 Prozent sind 9,3 Prozent enthalten, die noch nicht einmal die erste Stufe erreichen, was bedeutet, dass sie aus einem Text in der Regel keine Informationen entnehmen können (vgl. Schaffner et al. 2004: 102-103). Zu dieser Gruppe der „schwachen Leser“ zählen überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Artelt et al. 2001: 116-120). Vertiefende Untersuchungen zu den PISA-Ergebnissen deuten an, dass sich eine schwache Lesekompetenz kumulativ auf Leistungen in allen Fächern auswirkt (vgl. Stanat/Schneider 2004: 257-260). Es liegt daher die Vermutung nahe, dass eine schwache Lesekompetenz auch die Aneignung beruflichen Wissens in der Ausbildung erschwert. Dies dürfte in noch viel stärkerem Maße für die berufliche Weiterqualifizierung von schulungsungewohnten Personen mit Zweitsprache Deutsch aber von auch schulungsungewohnten Personen mit Erstsprache Deutsch (vgl. 2.3) gelten.

3.1 Bildungssprachliche Grundlagen von Lesekompetenz am Beispiel der Informationsentnahme aus Fachtexten

Ohm (2009) analysiert den in PISA 2000 für die Lesekompetenzstufe I (eine einzelne Information entnehmen können) verwendeten Beispieltext und zeigt, dass bereits die Fähigkeit zur Entnahme einer einfachen Information aus einem Text die Beherrschung einer Reihe von kognitiven Teiloperationen voraussetzt. So werden die Teiloperationen „Identifizieren“ und „Auswählen“ der für die Informationsentnahme relevanten Textstellen beim kompetenten Leser von Druckkonventionen (z.B. Fett- oder Kursivdruck), textsortentypischen Strukturierungskonventionen (Überschriften, Absätzen, Aufzählungen), strukturierenden (Textadverbien: *erstens*, *zweitens*, ... *schließlich*) und verweisenden sprachlichen Mitteln (z.B. Pronomen) ausgelöst und gesteuert. Zur Informationsentnahme gehört aber auch die Fähigkeit, die im Text gefundenen Informationen zu „verdichten“ und sie beispielsweise in Form von Stichwörtern zu „bezeichnen“. Die Fähigkeit zur Informationsentnahme aus Texten schließt somit auch die produktive Beherrschung von sprachlichen Mitteln ein, die benötigt werden, um einem Kommunikationspartner die gefundenen Informationen mündlich oder schriftlich – z.B. in Form einer Stichwortliste – mitzuteilen. Bereits auf der Ebene der einfachen Informationsentnahme aus Texten haben wir es daher mit einer komplexen Tätigkeit zu tun, die auf unterschiedlichen Ebenen von gesellschaftlichen Konventionen der – rezeptiven und produktiven – sprachlichen Verarbeitung, Strukturierung und Präsentation von Informationen in Texten gesteuert wird. Mit Vollmer et al. (2008) kann diese Tätigkeit in allgemeiner Form mit der Makrofunktion Benennen (naming) bezeichnet werden.

Benennen muss als basale Diskursfunktion betrachtet werden. Sie ist konstitutiv für komplexere Diskursfunktionen wie Beschreiben (*describing*), Erklären (*explaining*), Argumentieren (*arguing*) etc., deren Ausführung ebenfalls spezifische sprachliche Mittel verlangt. Dies lässt sich auch in Bezug auf Lesekompetenz zeigen. Die Entnahme einzelner, isolierter Informationen

kommt bei der Arbeit mit Fachtexten zwar vor (z.B. den Preis oder die Bestellnummer für ein Produkt nachschlagen), vielfach sind aber – das berücksichtigen übrigens auch die Lesekompetenzstufen in PISA-2000 – Zusammenhänge zwischen Informationen zu rekonstruieren. In Berufsschullehrwerken werden z.B. häufig komplexe Gegenstände und Handlungsabläufe beschrieben (vgl. dazu die exemplarischen Analysen und Fördervorschläge in Ohm 2010a, 2010b). Für die Berufsausbildung ist also die Fähigkeit zur Entnahme einzelner Informationen aus Fachtexten keinesfalls ausreichend. Auszubildende und Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen müssen ausgehend von der Benennung von Einzelteilen die jeweils beschriebenen Gegenstände und ausgehend von der Benennung von Einzelhandlungen die jeweils beschriebenen Handlungsabläufe rekonstruieren können. Das setzt die Fähigkeit zur Kohärenzbildung über den einzelnen Satz hinaus voraus (vgl. Ohm et al. 2007: 137-140). Guten Lesern gelingt dies in der Regel problemlos. Schwache Leser sind hingegen häufig mit der Verarbeitung von Teilinformationen auf der Ebene der Benennung (lokale Kohärenzbildung) schon so stark kognitiv belastet, dass ihnen keine Kapazität mehr für die Rekonstruktion von textuellen Zusammenhängen (globale Kohärenzbildung) zur Verfügung steht.

3.2 Förderansätze für die berufliche Aus- und Weiterbildung: „Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten“

Im vorhergehenden Abschnitt hatten wir bereits gesehen, dass für das Lernen mit Fachtexten Wissen über relevante Textsorten und textsortenspezifische sprachliche Mittel benötigt wird. Grundlegend sind Kenntnisse über die Strukturierung von Fachtexten. Um Fachtexte zu verstehen, müssen Lernende eine Reihe sprachlicher Mittel zumindest rezeptiv beherrschen. Diese sollten Fachlehrkräfte mit ihnen gemeinsam systematisch erarbeiten. Ein Beispiel auf der Wortebene sind Adjektivsuffixe, die offensichtlich eigene Bedeutungen haben. Fachlehrkräfte können mit ihren Auszubildenden und ihren Weiterbildungsteilnehmern eine Liste von Adjektivsuffixen er-

Abbildung 2:

| Suffix | Beispiel | Umformung / allgemeine Bedeutung |
|----------------------------------|-------------------|--|
| b. Suffixe mit eigener Bedeutung | | |
| -bar | brennbar | kann verbrannt werden; kann brennen |
| -fest | säurefest | ist fest (beständig) gegen Säuren |
| -beständig | wasserbeständig | ist beständig (fest) gegen Wasser |
| -haltig | kohlensäurehaltig | enthält Kohlensäure |
| -frei | ölfrei | ist frei von Öl; enthält kein Öl |
| -los | farblos | ist ohne Farbe; enthält keine Farbe |
| -leer | blutleer | ist ohne Blut; enthält kein Blut |
| -arm | schwefelarm | ist arm an Schwefel; enthält wenig Schwefel |
| -reich | sauerstoffreich | ist reich an Sauerstoff, enthält viel Sauerstoff |

arbeiten, die im Beruf bzw. Berufsfeld häufig vorkommen. In der Liste sollten neben dem Suffix jeweils ein Beispiel und die Bedeutung des Suffixes festgehalten werden (vgl. Ohm et al. 2007: 39-42). Mit Hilfe einer solchen Liste (Abbildung 2 aus Ohm et al. 2007: 40) können Auszubildende und Weiterbildungsteilnehmer bei ihrer zukünftigen Arbeit mit Fachtexten die Bedeutung unbekannter Adjektive selbstständig erschließen.

Ein Beispiel für eine sprachliche Struktur auf der Satzebene, die in Fachtexten sehr häufig vorkommt, ist die Definition. Da mit ihrer Hilfe Fachbegriffe eingeführt werden, ist es für Auszubildende und für Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen wichtig, die unterschiedlichen, aber letztlich doch überschaubaren Formen ihrer sprachlichen Realisierung zu erkennen. Ohm et al. (2007: 74) zeigen an einem Beispiel aus einem Fachbuch nach welchem Muster Definitionen in der Regel gebildet werden und welche Verben daran beteiligt sind. Hier einige Beispiele:

- Die chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung *nennt man* Korrosionsbeständigkeit.
- Der Begriff Korrosionsbeständigkeit *bezeichnet* die chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung.
- Unter Korrosionsbeständigkeit *wird* die chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung *verstanden*.
- Korrosionsbeständigkeit *ist* die chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung.
- Die chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung *wird als* Korrosionsbeständigkeit *bezeichnet*.

Letztendlich lassen sich all diese unterschiedlichen Formulierungen auf eine Gleichsetzung reduzieren:

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Korrosionsbeständigkeit | = | chemische Beständigkeit von Werkstoffen gegen Einflüsse der Umgebung |
|-------------------------|---|--|

Damit Lernende in der Aus- und Weiterbildung Definitionen als Gleichsetzungen verstehen können, müssen sie die entsprechenden sprachlichen Strukturen in Fachtexten wiedererkennen. Fachlehrkräfte sollten daher mit ihren Auszubildenden bzw. mit ihren Weiterbildungsteilnehmern das Erkennen solcher Strukturen üben. Aus bereits bekannten Fachtexten können beispielsweise Definitionen herausgesucht und miteinander verglichen werden. Wichtig ist, dass die Lernenden für die Strukturen sensibilisiert werden und erkennen, dass es trotz unterschiedlicher Formulierungen immer um Definitionen geht.

Eine weitere sprachliche Form, die in Fachtexten häufiger als in anderen Texten auftritt und eine wichtige Funktion erfüllt, ist das Passiv. Das Passiv signalisiert Sachbezogenheit (vgl. Ohm et al. 2007: 169). Durch seinen Gebrauch wird die beschriebene Handlung entpersönlicht und der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Handlung selbst bzw. auf die Sache oder Person, mit der etwas geschieht, gelenkt. Durch das Weglassen des Handlungsträgers wird die Handlung zudem verallgemeinert. Gleichgültig wer die Handlung ausführt, es gelten die beschriebenen Bedingungen und Abläufe. So begegnen Auszubildende und Weiterbildungsteilnehmer des Berufsfelds Pflege in Fachbüchern sehr häufig dem Passiv. Es hat dort in der Regel die Funktion, Handlungen zu benennen, die durchgeführt werden müssen (z. B.: „Metallspritzen werden vor der Reinigung in die Einzelteile zerlegt.“, Vieten 2002: 103). Auszubildende und Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen müssen diese Sprachform und ihre Funktion lernen, damit sie beim Lesen von Fachtexten erkennen können, dass sie als handelnde Personen angesprochen sind, auch wenn sie bei der Darstellung von Arbeiten, die etwa in einer Arztpraxis durchzuführen sind, nicht explizit als Handlungsträger genannt werden (vgl. Ohm 2010b). Da es sich um eine typische fachsprachliche Struktur handelt, sollte das Passiv mit seinen

Ersatzformen bei der Arbeit mit Fachtexten systematisch eingeführt werden (vgl. Ohm et al. 2007: 169-172).

4. Berufliche Sprachhandlungskompetenz als bildungssprachliche Kompetenz

Mit dem Lernfeldkonzept wird laut „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz“ (KMK) von 2007 angestrebt, die berufliche Bildung stärker als bisher an den „Prozessen beruflicher Tätigkeiten“ zu orientieren. Die Ausbildungsziele der Berufsschule sind demnach „auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet“ (KMK 2007). Ausgangspunkt der curricularen Planung ist nicht das fachsystematische Wissen, das möglichst vollständig vermittelt werden soll, sondern das jeweilige berufliche Handlungsfeld. Nach Bader sind Handlungsfelder „zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll“ (Bader 2003: 213). Bei der Konstruktion von Lernfeldern wird von diesen Handlungsfeldern ausgegangen. Lernfelder sind demnach „curriculare Einheiten, die durch Analyse und didaktische Reflexion der beruflichen Handlungsfelder gewonnen werden“ (Stöhr 2005: 15).

Für die Überlegungen in diesem Abschnitt ist nun entscheidend, dass laut Lernfeldkonzept die didaktischen Bezugspunkte in der beruflichen Bildung – und dies gilt selbstredend auch für die berufliche Weiterbildung – Situationen sind. Der Ausgangspunkt für das Lernen ist damit nicht das isolierte Fachwissen, sondern das berufliche Handeln. Berufliches Handeln aber – das war der Kern unserer Argumentation in Abschnitt 2 – ist untrennbar mit bildungssprachlicher Kompetenz verbunden. Wir sagten sogar, dass bildungs-

sprachliche Kompetenz eine konstitutive Funktion für das berufliche Lernen und Handeln habe. Im dritten Abschnitt hatten wir auf das Lernen fokussiert und festgehalten, dass für das Arbeiten mit Fachtexten Wissen über relevante Textsorten und textsortenspezifische sprachliche Mittel benötigt wird. Insbesondere in Berufen mit Kundenkontakt, aber auch in allen anderen Berufen, in denen häufig Informationen ausgetauscht werden müssen, ist das Lesen jedoch nur der erste Schritt oder nur ein Element einer komplexen sprachlichen Tätigkeit. Bildungssprachliche Kompetenz schließt damit auch die produktive Anwendung sprachlicher Mittel und den handlungsbezogenen Gebrauch von Textsortenwissen mit ein (4.1). Schließlich gibt es Situationen beruflichen Handelns, in denen die Fähigkeit zur Steuerung des Verhaltens von Kunden oder Patienten durch den angemessenen Gebrauch sprachlicher Mittel sehr stark in den Vordergrund tritt (4.2).

4.1 Beispiel 1: Werkstattrechnung erklären

Von Ausbildern und Fachlehrkräften wird vielfach beklagt, dass Hauptschulabgänger nicht in der Lage seien, Rechnungen zu erklären. Bedenkt man, dass die Lese- und Schreibkompetenz beim Übergang in die berufliche Ausbildung in vielen Fällen als unzureichend erachtet wird (vgl. z.B. Knapp 2008: 254-256), kann dies nicht überraschen. Insbesondere bei schulungsungewohnten Weiterbildungsteilnehmern – sowohl mit Zweitsprache als auch mit Erstsprache Deutsch – muss mit vergleichbaren Schwächen gerechnet werden. Das Erklären einer Rechnung ist nämlich eine sprachlich-kognitiv sehr herausfordernde Tätigkeit. Um einem Kunden beispielsweise eine Werkstattrechnung erklären zu können, benötigt ein Werkstattmitarbeiter zunächst einmal textsortenspezifische Grundkenntnisse. Er muss wissen, dass die Textsorte Rechnung in der Regel eine tabellenförmige Struktur aufweist, die zeilenweise die unterschiedlichen Leistungen und spaltenweise die zugehörigen Mengen und Preisangaben darstellt (vgl. Ohm 2009). Um die Werkstattrechnung dann im direkten Kontakt mit dem Kunden

zu erklären, muss er aber auch die Diskursfunktionen Benennen, Beschreiben und Erklären beherrschen, was die Fähigkeit zum (produktiven) Gebrauch der geeigneten sprachlichen Mittel einschließt. So muss er in der Lage sein, den Aufmerksamkeitsfokus des Kunden beim Erklären auf die zu benennenden Textabschnitte bzw. Angaben zu lenken (Fremdsteuerung). Dazu muss er vor allem Lokaladverbialien („rechts neben dem Einzelpreis“; „unter der Aufzählung der Leistungen“; „rechts unten“) einsetzen, die in einem solchen Kundengespräch normalerweise in Verbindung mit Zeigegesten benutzt werden („hier“; „in dieser Spalte“). Für die zusammenfassende Beschreibung der durchgeführten Arbeiten muss der Mitarbeiter in der Regel auf das Perfekt („Wir haben den Scheibenfrostschutz nachgefüllt.“) oder auch das werden-Passiv im Präteritum („Die Bremsflüssigkeit wurde nachgefüllt.“) zurückgreifen. Um dem Kunden die Notwendigkeit einer Leistung zu erklären, muss er ggf. Konstruktionen mit dem Modalverb „müssen“ verwenden („Wir mussten Bremsflüssigkeit nachfüllen.“/„Bremsflüssigkeit musste nachgefüllt werden.“; „Der Ölfilter musste ausgetauscht werden.“ etc.).

Das Beispiel zeigt, dass bereits die Bewältigung einer relativ überschaubaren Situation beruflichen Handelns nicht nur Fachkenntnisse – etwa über Autoteile, über das Vorgehen bei Reparaturaufträgen und über die Arbeitsprozesse in einer Reparaturwerkstatt – sondern auch spezifische sprachliche Kenntnisse, die Beherrschung grundlegender Sprachhandlungen und Textsortenwissen, d.h. fachbezogene bildungssprachliche Kompetenz, erfordert. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz ist somit ein notwendiger Bestandteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die für die Bewältigung der jeweiligen beruflichen Situation benötigten sprachlichen Mittel müssen daher systematisch eingeführt und im Hinblick auf die durchzuführenden Sprachhandlungen (Benennen, Beschreiben, Erklären etc.) geübt werden. Außerdem müssen die verwendeten Textsorten als Fachgegenstand auch von ihrer sprachlichen Seite her thematisiert werden.

4.2 Beispiel 2: Pflegehandlungen durchführen und dokumentieren

Je nach beruflicher Handlungssituation benötigen Auszubildende und Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen sprachliche Mittel, die sie in die Lage versetzen, die jeweils notwendigen sprachlichen Handlungen auszuführen und die erwarteten Textsorten zu produzieren. Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem „Szenario Körperpflege eines Patienten“, für das im Rahmen des Projekts Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf, gegenwärtig ein Online-Lernmodul entwickelt wird (<http://www.sprachtraining-beruf.de>).

Die Situation Unterstützung beim Waschen erfordert in der Interaktion mit dem Patienten beispielsweise die sprachlichen Handlungen „Gewohnheiten/Wünsche erfragen“ und „über das Vorgehen informieren“. Um diese ausführen zu können, müssen u.a. der Imperativ („Umdrehen bitte!“) und der Konjunktiv („Würden Sie das bitte mal halten?“) beherrscht werden. Die Textsorte, die bei dieser Tätigkeit produziert wird, ist der Dialog.

Nach der Durchführung der Pflegehandlungen müssen diese dokumentiert werden. Dazu werden z.B. Adjektive benötigt, mit denen u.a. der Gesamtzustand des Patienten, das Aussehen von Hautstellen und ggf. der Zustand von Wunden benannt werden können. Die Pflegehandlungen werden in einem Pflegebericht dokumentiert. Pflegekräfte müssen dessen Struktur kennen und wissen, welche Angaben in das jeweilige Formular einzutragen sind.

Auch hier gelten die Hinweise zur Sprachförderung aus den vorangegangenen Abschnitten. Aufgabe aller Fachlehrkräfte ist es, neben den Fachgegenständen auch die für den Erwerb des fachlichen bzw. beruflichen Wissens und für das kompetente berufliche Handeln erforderlichen sprachlichen Mittel, Sprachhandlungen und Textsorten systematisch zu vermitteln. Dies kann bei der Beschäftigung mit beruflichen Szenarien und Situationen dadurch geschehen, dass die entsprechenden sprachlichen Ressourcen mit den Lernenden in der Aus- und Weiterbildung gemeinsam erarbeitet werden. Zur Vorbereitung von Rollenspielen, die Pflegehandlungen zum Gegenstand haben, gehört dann auch, dass man gemeinsam überlegt, welche Sprachhandlungen beherrscht werden müssen (Worüber muss ich den Patienten informieren? Was muss ich den Patienten fragen? Worum muss ich den Patienten bitten? Welche Anweisungen muss ich geben? etc.), wie diese sprachlich umzusetzen sind (Wie muss ich mit dem Patienten reden? Wie kann ich mich verständlich aber präzise ausdrücken? Wie kann ich meine Anweisungen höflich formulieren? etc.) und welche sprachlichen Mittel konkret einzusetzen sind (neben dem entsprechenden Wortschatz z. B. auch die Frage ob Imperativ oder Konjunktiv verwendet werden sollten).

Um die vollzogenen Pflegehandlungen im beruflichen Alltag sachgerecht dokumentieren zu können, müssen Pflegekräfte nicht nur über entsprechende Textsortenkenntnisse verfügen (u.a. Aufbau und Funktion eines Formulars kennen) sondern auch die sprachlichen Mittel beherr-

Tabelle 1:

| Situation | sprachliche Handlungen | sprachliche Mittel | Textsorte |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------------|
| Unterstützung beim Waschen | Gewohnheiten/Wünsche erfragen | Imperativ | Dialog |
| | über das Vorgehen informieren | Konjunktiv | |
| | Pflegehandlungen und | Adjektive | Pflegebericht |
| | Beobachtungen dokumentieren | Adverbien | |

schen, die eine präzise, emotionsfreie und sachbezogene Darstellung sowohl der durchgeführten Pflegehandlungen als auch des beobachteten Verhaltens und des körperlichen Zustandes des Patienten gestatten. Auch hier ist eine systematische Vermittlung der relevanten sprachlichen Mittel angezeigt, wobei vielfach an Förderansätze angeknüpft werden kann, die im Kontext des Arbeitens mit Fachtexten erwähnt wurden (vgl. 3.2). So wird bei der Beschreibung des körperlichen Zustandes eines Patienten auf ein begrenztes Repertoire an Adjektiven zurückgegriffen, das mit den Auszubildenden und den Teilnehmern an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen erarbeitet und systematisiert werden kann.

5. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde die konstitutive Funktion bildungssprachlicher Kompetenz für das fachliche Lernen und die berufliche Handlungsfähigkeit thematisiert. Unter Rückgriff auf Vygotskijs Begriff des Mittler-Reizes wurde argumentiert, dass Bildungssprache als Grundlage sowohl für die Aneignung von Fachwissen als auch für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz betrachtet werden muss. Fachliche und berufliche Lernprozesse sind daher immer auch als sprachliche Lernprozesse zu begreifen. Fachliche Schwierigkeiten sind in vielen Fällen sprachliche Schwierigkeiten und müssen in der Aus- und Weiterbildung in der Regel durch mündliche oder schriftliche Kommunikation auf bildungssprachlichem Niveau bearbeitet werden. Sprachliche Förderung gehört daher zu den Kernaufgaben der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dabei muss insbesondere bei Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmern nicht-deutscher Herkunftssprache von Seiten der Fachlehrkräfte dafür Sorge getragen werden, dass diese Gelegenheit erhalten, ihre Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch auf bildungssprachlichem Niveau weiterzuentwickeln². Statt den sprachlichen Anforderungen durch

wohlmeinende Vereinfachungen aus dem Weg zu gehen, ist eine gezielte Förderung bildungssprachlicher Kompetenz angezeigt (vgl. Gibbons 2006: 270).

6. Ein Ausblick auf Entwicklungsperspektiven in der beruflichen Weiterbildung

Während in der Ausbildung im Gefolge der PISA-Diskussion und im Anschluss an das Konzept einer „durchgängigen Sprachförderung“ bereits seit einiger Zeit Initiativen und Modellmaßnahmen zur Integration von Sprach- und Fachlernen durchgeführt werden, steht diese Diskussion im großen und nur schwer überschaubaren Feld der beruflichen Weiterbildung erst am Anfang (vgl. hierzu z. B. das „Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen“, Bethscheider et al. 2010). Aber auch hier gilt, dass erfolgreiches fachliches Lernen und Handlungsfähigkeit im Beruf untrennbar mit der Beherrschung des Deutschen auf bildungssprachlichem Niveau verbunden sind. Berufliche Qualifizierungsangebote müssen daher standardmäßig eine integrierte sprachlich-fachliche Förderung beinhalten.

Das Teilnehmerspektrum in Qualifizierungsmaßnahmen ist häufig sehr heterogen. Neben schulungsgewohnten Personen mit Deutsch als Zweitsprache nehmen schulungsgewohnte Personen mit Deutsch als Erstsprache, aber auch schulungsgewohnte Personen mit Deutsch als Zweitsprache, die über eine höhere Schulbildung bzw. einen akademischen Abschluss verfügen, teil. Qualifizierungsmaßnahmen müssen diese sehr unterschiedlichen sprachlichen Ausgangssituationen und die sich daraus ergebenden Sprachförderbedarfe der genannten Adressatengruppen berücksichtigen. Nicht zuletzt mit Blick auf den drohenden Fachkräftemangel ist die Einrichtung eines Lehrgangsangebots, das die adressatengerechte Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache in die fachliche Qualifizierung integriert oder in Form

2 Zu „Möglichkeiten und Grenzen“ einer Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende vgl. Kimmelman (2010).

von Weiterbildungsbegleitenden Hilfen (WbH) eng mit ihr verzahnt von entscheidender Bedeutung. Das bedeutet, dass die curricularen Rahmenbedingungen und die didaktischen Konzeptionen der Lehrgänge entsprechend überarbeitet werden müssen.

Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen hängt maßgeblich von der Fähigkeit der Fachlehrkräfte ab, die zweitsprachlichen Förderbedarfe ihrer Lernenden zu erkennen und deren bildungssprachliche Fähigkeiten auf ein für die Vermittlung von Fachinhalten und die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz notwendiges Niveau zu entwickeln. Basis erfolgreicher Qualifizierungsangebote ist daher die flächendeckende

Lehrkräftequalifizierung für die Durchführung eines sprachsensiblen und adressatenorientierten Fachunterrichts. Lehrkräfte der beruflichen Weiterbildung benötigen zudem Hilfsmittel, mit denen sie die skizzierten Herausforderungen bewältigen und die neuen curricularen Vorgaben umsetzen können. Dazu zählen adressatenspezifische Diagnoseinstrumente, didaktische Handreichungen und kontinuierliche Coaching-Maßnahmen von Experten aus dem Bereich der Förderung des Deutschen als Zweitsprache und des Deutschen als Bildungssprache. Hierzu sind Forschungsanstrengungen und wissenschaftlich begleitete Entwicklungsarbeiten auf der Basis von Modellprojekten notwendig.

Literatur

- Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen 2001: Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium 2001 (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 271 - 298.
- Bader, Reinhard 2003. Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 55/2003: 210-217.
- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo; Vogt, Wolfgang 2010. Positionspapier „Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung“. Hrsg. vom. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt. Online: Bundesinstitut für Berufsbildung (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Positionspapier_WbH_2010.pdf [30.10.2010]).
- Cummins, Jim 1979: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, 121 - 129.
- Cummins, Jim 2000: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Gibbons, Pauline 2006: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril; Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster [et al.]: Waxmann, 269 - 290.
- Gogolin, Ingrid 2009: Über (sprachliche) Bildung zum Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, S. 54 - 65.
- Kimmelman, Nicole 2010. Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen. In: DaZ 3/2010, 6 - 16.
- KMK 2007 = Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf [30.10.2010].

- Knapp, Werner 2008. Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, 251-268.
- Lantolf, James. P.; Steven L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leont'ev, Aleksei N. 1981. The Problem of Activity in Psychology. In: James V. Wertsch (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe, 37-71.
- Ohm, Udo 2009. Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Christoph Chlosta; Matthias Jung; Stephan Semmler (Hrsg.) *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen: Universitätsverlag.
- Ohm, Udo 2010a. Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 87-105.
- Ohm, Udo 2010b. Schule und Ausbildung als semiotische Lehrzeit. Zur konstitutiven Funktion von Sprache für das fachliche Lernen. In: Claudia Benholz; Gabriele Kniffka; Elmar Winters-Ohle (Hrsg.). *Bildungssprachliche Kompetenzen fördern in der Zweitsprache. Beiträge des Mercator-Symposiums „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses 2008*. Münster [et al.]: Waxmann (Mehrsprachigkeit; Bd. 26), 167-186.
- Ohm, Udo, Christina Kuhn, Hermann Funk 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster [et al.]: Waxmann (FörMig Edition; Bd. 2). Ergänzt und beständig erweitert durch: *Interaktive Übungsmaterialien und Online-Ressourcen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, <http://www.sprachtraining-beruf.de> [30.10.2010].
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula 2004: Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, 93-110.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang 2004: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 243-273.
- Stöhr, Monika 2005: „Handlungsfeld, Lernfeld, Lernsituation – Begriffsklärung.“ In: Angelika Warmbrunn (Red.): *Themenbereiche und Lernfelder im Pflegeunterricht*. München: Elsevier, Urban & Fischer (Werkstattbücher zu Pflege heute), 13-20
- Vieten, Markus (Hrsg.) 2002: *Handbuch der Arzthelferin*. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl.; Stuttgart: Hippokrates.
- Vollmer, Helmut J.; Thürmann, Eike; Arnold, Christof; Hammann, Marcus; Ohm, Udo 2008: *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Strasbourg: Council of Europe (unveröff. Ms.).
- Vygotskij, Lev S. 1992: *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster; Hamburg: Lit (russ.: *Istorija razvitija vyssich psichičeskich funkcij*, 1960).

Petra Szablewski-Çavuş

Berufsbezogenes Deutsch, berufliche Weiterbildung und berufliche Kommunikation

„Auch die Betriebe sind in der Regel an einer Verbesserung der Sprachkenntnisse ihrer Gastarbeiter interessiert. Einige Unternehmen führen sogar selbst Sprachlehrgänge durch, in denen jedoch nicht die Umgangssprache, sondern ein spezielles „Arbeitsdeutsch“ vermittelt wird; eine, rein wirtschaftlich gesehen, nützliche Methode, die aber mit Recht häufig kritisiert wurde“ (McRae 1972)

Vom „Deutsch für ausländische Arbeiter“
zum „berufsbezogenen Deutsch als
Zweitsprache“

Das Zitat oben aus der seinerzeit sehr beachteten Studie „Die Gastarbeiter“ von Verena McRae liefert durchaus nicht den frühesten Hinweis auf das Thema, das hier etwas ausführlicher vorgestellt werden soll: Deutsch lernen am Arbeitsplatz und/oder für die Arbeit. Bereits Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre begannen, wenn auch noch sehr zaghaft, erste Diskussionen um eine „sprachliche“ Ausbildung der „Wanderarbeitskräfte“. Die „Naturmethode – lebe 20 Jahre im Land“ (Rolf Schneider 1971: 447) funktionierte offensichtlich nicht. Zwar gab es auch in den 1960er Jahren schon vereinzelte Angebote für ein institutionalisiertes Deutschlernen, an dem ausländische Arbeiter teilnahmen, doch stand die Teilnehmerzahl in keinem Verhältnis zur Zahl der ausländischen Arbeitskräfte und zum Problemdruck, unter dem sich diese Gruppe aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse befand. (Nur sechs Prozent aller ausländischen Arbeitskräfte gaben in einer Repräsentativuntersuchung der Bundesanstalt für Arbeit 1972 an, Deutschkenntnisse in Sprachkursen erworben zu haben

(Vgl. Repräsentativuntersuchung ,72: 31). Zudem beklagten die Anbieter von Deutschkursen, dass selbst die Ausländer, die sich für eine Kursteilnahme entschieden haben, vorzeitig den Besuch abbrachen.

Bis etwa Ende der 1960er Jahre gab es – neben einzelnen „Einarbeitungslehrgängen“ von größeren Betrieben – vor allem von Seiten der Wohlfahrtsverbände erste Bestrebungen, Deutschkurse für „Gastarbeiter“ anzubieten: Arbeiterwohlfahrt, Caritas, das Diakonische Werk und der Internationale Bund für Sozialarbeit hatten aufgrund ihrer Zuständigkeit für die Sozialberatung und -betreuung von „Gastarbeitern“ (auf einer Sitzung des Koordinierungskreises beim Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung wurden 1964 die Zuständigkeiten für die Sozialbetreuung nach Nationalitäten auf die Wohlfahrtsverbände verteilt) und aufgrund des Betreibens von „Gastarbeiter-Wohnheimen“ (oft im Auftrag von Betrieben) außerhalb der Betriebe den größten, nicht selten einzigen Kontakt zu den angeworbenen Arbeitskräften. „Die Zuweisung der Spracharbeit an die traditionellen Organisationen der Erwachsenenbildung ging nur sehr langsam vor sich. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland hatten weder Erfahrung mit der Zielgruppe der Gastarbeiter, noch hatten sie ein Instrumentarium für die Organisation des Sprachunterrichts mit den ausländischen Arbeitern. Es fehlte an wissenschaftlichen Grundlagen, Lehrplänen und Lehrmitteln“ (vgl. z. B. Hans-Heinrich Rohrer 1983: 60).

Es bleibt hier festzuhalten, dass die ersten Anfänge des institutionalisierten Deutschunterrichts für ausländische Arbeiter immerhin ausdrücklich von der Notwendigkeit eines besonde-

ren Sprachkursangebots für „ausländische Arbeiter“ ausgingen. Mit anderen Worten: Man war sich „irgendwie“ auch damals schon der Tatsache bewusst, dass der Unterricht im Wesentlichen der Verbesserung der Kommunikation mit Kollegen und Vorgesetzten und nicht zuletzt auch der Anpassung an die Arbeitsprozesse dienen sollte.

Übrigens wurde auch früh die Frage aufgeworfen, ob und welche Verantwortung die Betriebe bezüglich dieser Ziele übernehmen müssten. Es gibt allerdings nur wenige Berichte über die vereinzelt Bestrebungen von Betrieben, Deutschunterricht für ihre ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzubieten. Nicht selten zielten solche Kurse offensichtlich auf die Verringerung der Unfallraten, dienten also vor allem der Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen, und wurden von den Betrieben oft mit der Hoffnung verknüpft, dass Kosten für Dolmetscher und Übersetzer eingespart werden könnten.

Erwähnenswert ist hier die Entwicklung des „Lernstatt-Konzepts“ (siehe hierzu vor allem Waldemar Kasprzik 1974 und Werner Markert 1985), das als Folge aus dem Scheitern von Kursangeboten in betrieblichen Zusammenhängen entstand. Es wurde von der Firma Metaplan in Anlehnung an Entwicklungen von VOLVO in Schweden entwickelt und zunächst (1973) in einem Pilotkurs bei der KWU Mülheim erprobt und in den Folgejahren u. a. bei BMW und bei MAN, München, sowie als „Anlernstatt“ in der Hoechst AG, Frankfurt, eingeführt. Ausdrücklich verstand sich dieses Konzept nicht als Sprachkurs im eigentlichen Sinne, sondern es ging darum, „den Mitarbeitern Klarheit über die betrieblichen Zusammenhänge, über Sicherheitsmaßnahmen, aber beispielsweise auch über Monatslohn oder Probleme im Krankheitsfall, zu verschaffen. Dabei fördern sie gleichzeitig die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Anzulernenden“ (Schlaeper 1975: 5).

Als Lehrkräfte wurden sogenannte „Sprachmeister“ aus dem Kollegenkreis gewonnen: In den Kursen, die unmittelbar vor oder nach Arbeitsbeginn und mit jeweils ca. 8 - 10 Teilnehmern stattfanden, sollten zwei deutsche Kollegen anleitende Funktion übernehmen. Diese Kollegen wurden durch Gespräche der Koordinatoren mit Kollegen und Vorgesetzten und durch Infor-

mationen über das zu Leistende, über die Ansprüche und zu erwartenden Schwierigkeiten gewonnen.

Dieser kleinen Rekurs auf die jüngere Geschichte der Deutschkursförderung (ausführlicher nachzulesen in Szablewski-Çavuş 2002) sei hier vorangestellt, um zu veranschaulichen, dass der Unterricht „berufsbezogenes Deutsch“ durchaus keine neue Erfindung ist, sondern als Einstig in den fachlichen Diskurs zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für Erwachsene in der Bundesrepublik Deutschland gekennzeichnet werden kann, wenn auch unter anderem Namen. Umso merkwürdiger mag es übrigens anmuten, dass in den öffentlich geförderten Deutschkursangeboten der letzten 25/30 Jahre in vielen Curricula, vor allem in den einschlägigen Deutsch-Lehrwerken, das Thema „Arbeit und Beruf“ eher sporadisch und zufällig aufgenommen wurde.

Entwicklungslinien zum „berufsbezogenen Deutschunterricht“

Dass allerdings heute sehr viel intensiver und fundierter über die Notwendigkeit eines speziellen berufsbezogenen Deutschförderangebots nachgedacht wird, speist sich durchaus aus neuen Entwicklungen, vor allem aus den Veränderungen der Arbeitsmarktbedingungen und der Arbeitsorganisation.

a) Arbeitsmarkt

Es ist leicht nachvollziehbar, dass in einer Zeit, in der der Arbeitsmarkt auf eine dermaßen hohe Zahl von Arbeitslosen zurückgreifen kann, wie dies heute in Deutschland der Fall ist, die Arbeitgeber bei Einstellungen diejenigen Bewerberinnen und Bewerber bevorzugen können, die für sie – vermeintlich oder tatsächlich – am unproblematischsten in den Arbeitsmarkt einzugliedern sind. Diesbezüglich sind zunächst Kenntnisse in der deutschen Sprache hervorzuheben; in der Tat ist es für Betriebe – z. B. bei Fragen der Einhaltung von Sicherheitsbestimmungen – lästig und kostenträchtig, wenn die oft sehr komplexen Anweisungen möglichst in den Übersetzungen aller

Sprachen, die in einem Betrieb gesprochen werden, vorliegen müssten. Im Zweifelsfall wird ein Bewerber abgelehnt, der über gute Deutschkenntnisse verfügt, weil ein anderer Bewerber noch bessere Deutschkenntnisse hat.

b) Anforderungen an kommunikative Fähigkeiten

Es gibt allerdings auch objektiv, aufgrund der Veränderungen in der Arbeitsorganisation, erhöhte Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten aller Arbeitskräfte, das heißt konkret: an die Deutschkenntnisse. Die veränderten Anforderungen an Kommunikation greifen heute fast auf jedes Berufsbild, auf jeden Arbeitsplatz über: Teamarbeit, Softskills, lebenslanges Lernen, Lernen für den Betrieb sind hier die Stichwörter.

c) Gebot des lebenslangen Lernens

Die beschleunigten Veränderungen und Innovationen in den Betrieben wirken sich nicht zuletzt auch auf die Notwendigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Teilhabe an Fort- und Weiterbildung aus: die Beschäftigung mit berufsbezogenem Deutschunterricht ist in der Praxis auch im Kontext des zunehmend geforderten Gebots an alle Arbeitnehmer entstanden, sich fort- und weiterzubilden.

Berufsbezogener Deutschunterricht in der Praxis

Das Interesse an bzw. eine konkrete Förderung von berufsbezogenem Deutschunterricht ist von verschiedenen Akteuren im Bereich der Arbeitsförderung, vor allem aber von der Arbeitsverwaltung und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales in den letzten Jahren angestiegen. Als größere Programme, die ausdrücklich auf eine Förderung des berufsbezogenen Deutschunterrichts ausgerichtet sind, seien hier zwei Programme mit Beteiligung des Europäischen Sozialfonds (ESF) erwähnt:

(1) Von 2004-2007 wurden die „berufsbezogenen Maßnahmen zur Stärkung der Sprachkompetenz für Personen mit Migrationshintergrund“ gefördert. Diese ESF-BA-Sprachkurse zielten zunächst auf Bezieher von Arbeitslosenhilfe und Arbeitslosengeld mit Migrationshintergrund ab, wurden aber ab 2005 beschränkt auf Personen mit Arbeitslosengeld I. „Diese Deutschsprachkurse unterscheiden sich von den allgemeinbildenden Integrationskursen des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) darin, dass explizit die berufsbezogene Ausrichtung des Deutschunterrichts betont wird, in dem berufsfeldübergreifende Inhalte durch Übung von „berufsbezogenen Kommunikationssituationen und berufsspezifischem Fachvokabular“ vermittelt werden sollen“ (so die Dienstanweisung der Bundesagentur für Arbeit – ausführlich zu diesen Kursen siehe Schweigard 2007 und Deeke 2006).

(2) Für die ESF-Förderperiode 2007-2013 wurde das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) mit der Durchführung der berufsbezogenen Sprachförderung im Rahmen des ESF beauftragt. Das Programm richtet sich nunmehr an alle Personen mit Migrationshintergrund, die arbeitssuchend oder arbeitslos sind, sie können Leistungen sowohl nach SGB II und III beziehen als auch in einem Beschäftigungsverhältnis stehen. Aus ESF-Mitteln stehen bis zum Jahre 2013 ca. 330 Millionen Euro zur Verfügung (siehe hierzu z.B. ESF-BAMF-Projekte: Berufsbezogene Sprachförderung 2008 und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009). Die ersten Kurse nach diesem Konzept haben im Frühsommer 2009 begonnen, im Oktober dieses Jahres wurden 1.249 Kurse durchgeführt, 787 Kurse waren bereits abgeschlossen (nach Angaben des BAMF)¹.

Unabhängig von diesen Förderungen realisierten freie Träger immer wieder und sporadisch Kursangebote zur Förderung der arbeitsplatzbezogenen kommunikativen Kompetenzen von Zugewanderten. Solche Angebote waren – und sind – häufig zeitlich befristet und ob sie durchgeführt werden können, hängt vor allem vom Kenntnisstand und dem Engagement der Bil-

¹ Siehe auch Beitrag von Cichos in diesem Band.

derungsträger und ihren Kompetenzen in der Projektmittelbeantragung (Zuschüsse von Bund und Ländern, kommunale Mittel, Zuschüsse der Bundesanstalt für Arbeit, Förderung durch ESF oder andere europäische Projektmittel) ab. Einen Überblick über diese Projekte bzw. Bildungsangebote, geschweige denn eine Auswertung der Erfahrungen, gibt es bisher nur in Ansätzen. Immerhin arbeitet seit 2004 die „Koordinierungsstelle berufsbezogenes Deutsch“ im Rahmen des bundesweiten Netzwerkes „Integration durch Qualifizierung“ u. a. daran, die vorliegenden Erfahrungen – nach Möglichkeit auch noch nachträglich – auf ihrem Web-Portal zu dokumentieren (siehe www.deutsch-am-arbeitsplatz.de), soweit über entsprechende Dokumente heute noch verfügt werden kann.

Um einen Überblick über die Vielfalt dieser vereinzelt, aber doch zahlreichen Konzepte zu geben, hier eine grobe Systematik:

- *Berufsorientierende/berufsvorbereitende Kurse* beziehen sich allgemein auf „irgend“eine „Berufs- bzw. Arbeitstätigkeit“. Solche Kurse richten sich überwiegend an arbeitslose und/oder arbeitssuchende Migrantinnen und Migranten. Inhaltlich werden hier vor allem Themen wie Arbeitssuche, Bewerbung, Sozialversicherung, Lohn-/Gehaltsberechnung u. ä. aufgegriffen.
- *Branchenspezifische Kurse* beziehen sich auf Branchen bzw. Berufsbereiche (z.B. den Pflegebereich, Hotel- und Gasstättenbereich, Industrie, Handwerk), seltener ganz spezifisch auf konkrete Berufsbilder (z. B. Altenpflegerinnen und Altenpfleger, Lagerfacharbeiterinnen und Lagerfacharbeiter). Solche Kurse richten sich überwiegend an Arbeitssuchende, die bereits über Arbeitserfahrungen und/oder – in Deutschland oder im Herkunftsland – erworbene Qualifikationen in diesen Bereichen verfügen. Inhaltlich werden hier vor allem die (fach-)sprachlichen Anforderungen innerhalb der Branchen aufgegriffen (wie z. B. Gruppenbesprechungen in der Industrie, Kundengespräche im Handwerk, Anleitungsgespräche im Pflegebereich).
- *Innerbetriebliche Kursangebote* werden für Beschäftigte eines Betriebes – oft auch einer bestimmten Abteilung eines Betriebes – angeboten. Solche Kurse richten sich an ausgewählte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Betriebes oder einer speziellen Abteilung des Betriebes und werden oft als Bestandteil der Personalentwicklung angesehen. Inhaltlich können hier sehr konkret die sprachlichen Anforderungen aufgegriffen werden, die in der Abteilung, in dem Betrieb an den speziellen Arbeitsplätzen gestellt werden (wie z. B. das Erstellen schriftlicher Übergabeprotokolle auf vorgegebenen Formularen, Sicherheitsvorschriften bei den verschiedenen Arbeitsplätzen und/oder Maschinen, Einweisung bei Innovationen).
- *Qualifizierungsvorbereitende Kurse* werden zur Vorbereitung für die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen angeboten. In diesen Deutschkursen wird unterschiedlich spezifisch auf die konkreten Qualifizierungsmaßnahmen eingegangen; häufig wird das Ziel verfolgt, „allgemein“ die Deutschkenntnisse zu verbessern; zusätzlich werden vor allem Lernstrategien eingeübt; z. B. wird allgemein das Lesen von Fachtexten, das Notieren von Stichworten und Erstellen von Protokollen, das Lesen und das Erstellen von Diagrammen geübt. Wenn möglich werden diese Lernstrategien unmittelbar auf die fachlichen Inhalte der angestrebten Qualifizierungsmaßnahme ausgerichtet.
- *Qualifizierungsbegleitende Kurse oder Weiterbildungsbegleitende Hilfen* werden parallel zu konkreten Qualifizierungsmaßnahmen und/oder Berufspraktika angeboten (vgl. Nispel/Szablewski-Çavuş (1996: 68 -74) und Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen (2010)). Die „eigentlichen“ Qualifizierungsmaßnahmen richten sich meist unspezifisch sowohl an Deutschsprechende als auch an Migrantinnen und Migranten, der parallel stattfindende Deutschkurs (für die Nicht-Deutsch-Muttersprachler/innen) bezieht sich im Wesentlichen auf die deutschsprachigen Anforderungen in der Maßnahme oder im Praktikum.

Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht

Die Vielfalt der Voraussetzungen und der (Teil-)Ziele im berufsbezogenen Deutschunterricht bedingen unterschiedliche Konzepte für die jeweili-

ge konkrete inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung. Es stellt sich hier die Frage, was – bei aller notwendigen Detailbetrachtung – das „Gemeinsame“ des Komplexes berufsbezogenes Deutsch kennzeichnet.

Mit dieser Frage hat sich der Facharbeitskreis „Berufsbezogenes Deutsch“ des bundesweiten Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ) beschäftigt und Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht entwickelt. Für diese Arbeit wurde die bisherige Praxis des berufsbezogenen Deutschunterrichts ausgewertet, soweit hier Erfahrungen dokumentiert oder gar ausgewertet waren. Außerdem konnte auf verschiedene Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. Hier sind vor allem die entsprechenden Untersuchungen und Entwicklungen beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zu nennen. Das DIE hat im Spannungsfeld von Forschung und Praxis langjährige Erfahrung mit Projekten an der Schnittstelle von Sprache, Weiterbildung und Migration. Im Folgenden sind einige Projekte aufgeführt, die in den letzten Jahren am DIE abgeschlossen wurden: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (BMBF) 1992-1996; Deutsch am Arbeitsplatz: berufs- und arbeitsplatzbezogene Zweitsprachförderung (DIE) 1996-1999; Setting up partnerships against social exclusion at the workplace (European Commission: Directorate General Employment and Social Affairs) 2000-2002; Odysseus: Second language at the workplace (European Centre of Modern Languages, Graz, eine Kooperation des Europarats) 2000-2003; Training for the Integration of Migrants into the labour market and local community (Leonardo) 2002-2004, und Studiengruppe der Volkswagenstiftung „Deutsch am Arbeitsplatz“ (DaA) – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung 2009-2010. Anzumerken ist zudem, dass entsprechende Forschungs- und Entwicklungsansätze in verschiedenen Ländern, vor allem in den „klassischen“ Einwandererländern, bereits eine längere Tradition haben.

Das Konzept des berufsbezogenen Deutschals-Zweitsprache (DaZ)-Unterrichts, das in diesen Projekten entwickelt wurde und weiterhin entwickelt wird, greift die besonderen Anforderungen der beruflichen Weiterbildung insbesondere im Hinblick auf die Verbesserung der Kommunikation in und für Betriebe auf, die sich aus den Veränderungen der Arbeitsabläufe ergeben. Als Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht wird insbesondere auch ein Perspektivenwechsel eingefordert.

Die Verantwortung für die Verbesserung der betrieblichen Kommunikation kann nicht allein den betroffenen Migrantinnen und Migranten übertragen werden; vielmehr tragen alle Akteure der Arbeitsmarktpolitik und der beruflichen Weiterbildung ihren Teil der Verantwortung in diesem Prozess und sie sind bei der Entwicklung und Umsetzung des Konzepts – mit ihren jeweiligen besonderen Expertisen – einzubeziehen:

- Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sind gefordert, in die Qualifikation aller Beschäftigten (also auch in die, die auf prekären Arbeitsplätzen arbeiten und die über einen Migrationshintergrund verfügen) zu investieren und Qualifizierungsmaßnahmen zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten in bezahlter Arbeitszeit durchzuführen.
- Die Öffentliche Hand ist gefordert, Anreize und Unterstützung – auch finanzieller Art – für Weiterbildungseinrichtungen und ggf. auch für Unternehmen zu bieten, um Impulse für die Entwicklung entsprechender Konzepte und Weiterbildungsangebote zu geben und um dazu beizutragen, dass solche Angebote entwickelt werden, die den Anforderungen und Voraussetzungen der Lernenden und denen der Arbeitswelt entsprechen. Ausdrücklich gefordert ist die Öffentliche Hand bezüglich der Migrantinnen und Migranten, die noch nicht oder nicht mehr arbeiten und die für eine Integration in den Arbeitsmarkt ihre Deutschkenntnisse verbessern müssen.
- Betriebsräte und Gewerkschaften sind gefordert, das Augenmerk von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und Kolleginnen und Kollegen verstärkt auf die kommunikativen Abläufe im Betrieb zu richten, insbesondere im Hinblick auf die Teilhabe von Migranten und Migrantinnen,

und z. B. gezielt die Durchführung von Schulungsangeboten anzuregen, die dazu beitragen können, dass Migrantinnen und Migranten sich aktiver an der betrieblichen und berufsfachlichen Kommunikation beteiligen können.

- Die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind gefordert, sich auf neue Lernprozesse einzulassen und selbst in ihre Weiterbildung zu investieren (z. B. Lernanstrengungen und Zeit).

Hervorzuheben ist, dass der Facharbeitskreis „Berufsbezogenes Deutsch“ Qualitätskriterien und Ziele für den Unterricht definiert hat:

- Der Unterricht soll zur Stärkung des Bewusstseins über eigene berufliche Kompetenzen (Empowerment) der Lernenden beitragen. Dies erfordert, dass die bereits erbrachten Lebensleistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Anerkennung finden und in den Lernprozess eingebunden werden, dass also die „gesamte“ Person in das Unterrichtsgeschehen einbezogen ist. Von einem ganzheitlichen Ansatz auszugehen bedeutet konkret, dass nicht „nur“ die offensichtlich am Arbeitsmarkt verwertbaren Kompetenzen und Schwierigkeiten aufgegriffen werden, sondern auch die Fähigkeiten, deren Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt (noch) nicht genutzt wurden, wie z. B. Mehrsprachigkeit (vgl. dazu Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund 2008) oder die bereits entwickelte Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Kulturen. Des Weiteren beinhaltet Empowerment auch explizit die Reflexion über die eigenen Stärken und Fähigkeiten. Der Unterricht ist insofern auch explizit als Bestandteil einer begleitenden Beratung (Coaching) und Kompetenzfeststellung (Profiling) zur Qualifizierung sowie der Stellensuche vor dem Hintergrund der eigenen Fähigkeiten auszugestalten.
- Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist in der Stärkung bzw. Entwicklung der Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen zu setzen. Hierfür sind z. B. im Unterricht Lern- und Kommunikationsstrategien zu erarbeiten, um auch außerhalb des Unterrichts die deutschsprachlichen kommunikativen Fertigkeiten weiterhin

zu verbessern. Des Weiteren impliziert dieses Ziel die Vermittlung von

(a) Faktenwissen, z. B. über Formen der Arbeitsorganisation, über den Stellenwert von Verträgen, über den Aufbau von fachlichen und arbeitsplatzbezogenen Texten;

(b) Recherche-Techniken/Informationsstrategien: Wo kann ich mir welche Informationen holen? Wen kann ich befragen? Welche Hinweise helfen mir weiter?

(c) Diskursstrategien: Was kann ich machen, wenn ich etwas nicht verstehe (Texte, Formulare, Anträge etc.)?

- Der „berufsbezogene Deutschunterricht“ ist daraufhin auszurichten, dass die kommunikativen Anforderungen im Arbeitsleben (deutsch-)sprachlich besser bewältigt werden. Vor allem aus diesem Grund ist es wichtig, die fachlichen und sprachlichen Anteile der beruflichen Kommunikation im Unterricht miteinander zu verzahnen: Berufsbezogene Deutschkurse sind immer auch mit fachlicher Qualifizierung/mit der Vermittlung von fachlichen Inhalten verbunden.

Insgesamt geht es darum, die vorliegenden Konzepte zur Beruflichen Weiterbildung auf den Sozialisationsfaktor „Migration“ und die Konzepte zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht auf die Lebenslage „Erwerbstätigkeit“ zu überprüfen bzw. zu konkretisieren. Hervorzuheben sind dabei drei didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung:

Teilnehmerorientierung

Hier wäre z. B. jeweils zu überprüfen, ob die didaktisch-methodische Umsetzung des Konzepts zulässt bzw. fördert, dass vorhandene Kompetenzen (z. B. Mehrsprachigkeit) für den Lernprozess nutzbar gemacht werden.

Handlungsorientierung

Hier wäre z. B. jeweils zu überprüfen, in wie weit die gesetzten Ziele realistisch sind bzw. welche Kompetenzen ggf. zusätzlich zu den „deutschsprachlichen“ Zielen für das Erreichen der Zielsetzung erworben werden müssen und ob diese in einem anderen Kontext erworben werden können bzw. müssen.

Bedarfsorientierung

Hier wäre z. B. jeweils zu überprüfen, ob der Bedarf für die angestrebten Kompetenzen (etwa die Auswahl der Branche für die Sprachinhalte) besteht und ob die Sprachbeispiele (Vokabular, Redemittel etc.), die erlernt werden, den tatsächlichen Anforderungen entsprechen. Hier setzt dann auch die Forderung nach einer Sprachbedarfserhebung im Vorfeld und während des Unterrichts an (vgl. dazu Szablewski-Çavuş 2010).

Ausblick

Im Kontext der Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland wird fast gebetsmühlenartig die Rolle der deutschen Sprache betont und nicht selten werden „mangelnde Deutschkenntnisse“ als Begründung für die höhere Arbeitslosenquote von Migrantinnen und Migranten identifiziert. Beruhen solche Feststellungen aber immer auf sachlich fundierten Beschreibungen des konkreten Bedarfs an Deutschkenntnissen – oder wird mit diesen Feststellungen nicht auch darauf rekurriert, dass sich die Betroffenen „nicht gut verkaufen können“, sich „nicht angemessen Gehör verschaffen können“? In Anbetracht der derzeitigen Arbeitsmarktsituation – da-

rauf habe ich bereits eingangs hingewiesen – kann die Klage über mangelnde Deutschkenntnisse zum Teil vielleicht auch als „wohlfeile Ausrede“ genutzt werden, um eine Kündigung oder eine Bewerbungsabsage zu begründen. Interessanterweise sind die nachgefragten Deutschkenntnisse für höchst qualifizierte Fachkräfte (z. B. im IT- und im Forschungsbereich) eher marginal: Zwar ist „Kommunikation“ in diesen Positionen eine der wichtigsten Arbeitsanforderungen, offensichtlich geht man aber eher davon aus, dass diese Kommunikation über die Fachlichkeit und/oder über andere Sprachen (vor allem Englisch) gesichert werden kann.

Trotzdem und auch angesichts der demografischen Entwicklung in Europa: Wer ernsthaft an der Integration von Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt interessiert ist, wird nicht umhin kommen, ein gezieltes Weiterbildungsangebot im Schnittpunkt von beruflicher Weiterbildung und Kommunikation am Arbeitsplatz zu entwickeln und zu fördern. Gefordert ist hier eine Zusammenarbeit aller Akteure: die Arbeitsverwaltung, die Sozialpartner, die Weiterbildungsträger und deren Lehrkräfte und Aus- und Weiterbildner sowie die Migrantinnen und Migranten.

Literatur

- Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge 2009: Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF-BAMF-Programm): Pädagogisches Konzept. Nürnberg
- Deeke, Axel 2006: Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm. IAB-Forschungsbericht Nr. 21/2006. Nürnberg
- Expertise „Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben“ 2010, durchgeführt von „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen“ (Matilde Grünhage-Monetti) im Auftrag von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2.07.2010, als download unter: http://www.bamf.de/cln_180/nn_441968/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationsprogramm/expertise-sprachlicher-bedarf.html
- Grünhage-Monetti, Matilde, Holland, Chris; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.) 2005: TRIM. Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community (with accompanying CD-Rom). Vardø Norway: Adult Education Centre of Vardø 2005
- McRae, Verena 1972: Die Gastarbeiter, Stein/Nürnberg: Laetare Verlag

- Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra 1997: Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Als download unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/nispel97_01.pdf
- Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Dr. Bernd Meyer Universität Hamburg 2008: Erscheinungsdatum: 18.03.2009. Nur als download verfügbar. http://www.bamf.de/nn_441592/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publicationen/Sonstige/ExpertiseMehrsprachigkeit.html
- Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung 2010: Stadt Frankfurt. Als download unter: [http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2888&ffmpar\[_id_inhalt\]=6860259](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2888&ffmpar[_id_inhalt]=6860259)
- Repräsentativuntersuchung '72 1973: Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Nürnberg
- Schlaeper, Rudolf 1975: Keiner wird bei uns ausgelacht. In: Hoechst AG (Hrsg.). Farben-Post, Ausgabe Hoechst, Nr. 2/1975, S. 4-6
- Schweigard, Eva 2007: Berufsbezogene Deutschkurse im Rahmen des ESF-BA-Programms. Ergebnisse aus regionalen Fallstudien zur Umsetzung. IAB-Forschungsbericht Nr. 6/2007, Nürnberg
- Szablewski-Çavuş, Petra 2001: Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. In: Deutsch als Zweitsprache Extraheft 2001, S. 23-33. Als download unter: <http://www.daz-didaktik.de/profilierungPSC.pdf>
- Szablewski-Çavuş, Petra 2009: Berufsbezogenes Deutsch. In: Zielgruppenorientiertes Arbeiten (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache Bd. 4), Ismaning: Hueber Verlag 2009, S. 196-222
- Szablewski-Çavuş, Petra 2009: Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedarf. Als download unter: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/beitraege_dossiers.html
www.deutsch-am-arbeitsplatz.de

Carola Cichos

Sprachenlernen von Erwachsenen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen – Das ESF-BAMF-Programm

Grundverständnis zum Ziel von Integration

Das Ziel aller Integrationsbemühungen besteht darin, dass Personen mit Migrationshintergrund in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen die gleichen Teilhabechancen haben wie die Gesamtbevölkerung. Das realisiert sich über die soziale und kulturelle, die strukturelle und die emotionale Integration.

Bedeutung von sprachlicher Kommunikation in Integrationsprozessen

Für die strukturelle Integration – die ihrerseits Voraussetzung oder mindestens entscheidende Komponente für die soziale und emotionale Integration bildet –, also für die Herstellung gleicher Chancen und Möglichkeiten beim Zugang zum Bildungssystem bzw. auch beim Zugang zum Arbeitsmarkt, spielen Sprachkenntnisse eine herausragende Rolle.

Kommunikative Kompetenzen sind nicht nur beim Erwerb von Bildung, sondern auch in beruflichen Kontexten unverzichtbar, denn sie sind zentraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz und daher Voraussetzung für beruflichen Erfolg. Dies legt ein Verständnis von beruflichen Sprachhandlungen, wie etwa einen Termin zu vereinbaren, eine Teambesprechung zu verstehen oder zu leiten, einen Vorschlag zu bewerten usw., zugrunde, dass diese als berufliche Handlungen begriffen, die durch Sprache realisiert werden. Die Anwendung von Sprache ist – so betrachtet – soziales Handeln im beruflichen Kontext und sprachlich-kommunikative Kompetenzen sind somit konstitutiver Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz.

Die kommunikativen Anforderungen im Beruf sind unterschiedlich komplex und betreffen unterschiedliche Ebenen.

- Zum einen ist die Ebene des sozialen Austauschs mit den Kollegen ein wichtiger kommunikativer Bereich. In Betrieben und öffentlichen Institutionen gelten kommunikative Regeln, die es zu beherrschen gilt. So betrachtet sind sprachliche Kompetenzen und damit Kommunikation „sozialer Kitt“ zwischen Mitarbeitern, aber auch Voraussetzung für die Bewältigung von Problemen im Arbeitsprozess, zwischen Kollegen und gegenüber Vorgesetzten.
- Eine andere Ebene ist das Verstehen von Arbeitsanweisungen und innerbetrieblichen Fortbildungen oder auch deren Mitgestaltung. Dies ist einerseits für den reibungslosen Ablauf innerhalb des Arbeitsumfeldes unverzichtbar, zum anderen werden damit Möglichkeiten für beruflichen Erfolg und Aufstieg geschaffen.
- Schließlich muss berufliche Kommunikation als Ort unfreiwilliger Kommunikation betrachtet werden, da sich dort die Gesprächspartner einander in der Regel nicht selbst aussuchen können.

Diese Kennzeichen beruflicher Kommunikation gelten sowohl für hochqualifizierte Tätigkeiten als auch in zunehmendem Maße in als bisher weniger sprachintensiv angesehenen Arbeitsbereichen. Auch in letzteren wird durch ansteigende und umfassende Qualitätssicherungs- und Dokumentationsanforderungen eine immer stärkere Ausrichtung auf Schriftsprachlichkeit und die Fähigkeit zur berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kommunikation erfahrbar.

Anforderungen an berufsbezogenen Deutschunterricht

Berufsbezogener Deutschunterricht muss daher konkrete arbeitsplatzbezogene Inhalte sowie arbeitsplatzbezogene kommunikative Regeln vermitteln.

Da berufliche Kommunikation in hierarchischen Strukturen stattfindet und diese auch stabilisiert, somit auch häufig Ort unfreiwilliger Kommunikation ist, muss der oft vorherrschenden Skepsis der Adressaten der Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch mit besonderer Sensibilität und methodischer Fachkompetenz begegnet werden können. Somit ist eine spezielle Methodik und Didaktik erforderlich, die entsprechend qualifizierte Sprach- und auch Fachlehrkräfte erfordert.

Qualifizierung des pädagogischen Personals

Der spezielle Bedarf einer gesonderten Lehrkräftequalifizierung für den Bereich berufsbezogenes Deutsch wurde inzwischen weitgehend erkannt. Eine solche Qualifizierung sollte insbesondere aus folgenden Komponenten bestehen:

- Lehrkräftequalifizierung: Es sollten eigenständige Konzepte für die Lehrkräftequalifizierung in diesem Bereich entwickelt werden.
- Studiengänge: Spezielle Studiengänge für die Qualifizierung des pädagogischen Personals sollten eingerichtet werden.
- Ausbildereignungsverordnung: Ausbilder sollten für sprachliche Hürden bei der Vermittlung und beim Erwerb von Fachkenntnissen sensibilisiert werden und Kenntnisse über sprachliche Bedarfe verschiedener Lerngruppen erhalten.
- Qualifizierung in Beratungs- und Vermittlungsstellen: Qualifizierung des Personals von Beratungs- und Vermittlungsstellen und Erkennung von Sprachförderbedarfen.

Weitere Aktivitäten zur Förderung von berufsbezogenem Deutsch

- Förderung von informellem Lernen im Betrieb;
- Bewusstmachung der Vorteile erfolgreicher Kommunikation am Arbeitsplatz bei der Führung, beim Mitarbeiter selbst und den Kollegen;
- Überwindung von Widerständen gegenüber (innerbetrieblichen) Sprachfördermaßnahmen;
- Verstärkte Entwicklung von Konzepten zur Inanspruchnahme, Bewahrung und Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter in Berufsfeldern mit hohem Potenzial an Mehrsprachigkeit, wie soziale Berufe oder Berufe im medizinischen Bereich.

Probleme und zukünftige Aufgaben

Sprachbedarfe im Arbeitsleben zu erfassen, ist sehr schwer, da diese sehr komplex und sehr unterschiedlich sind.

Damit einher geht das Problem der genauen Lernzielbeschreibungen von Sprachförderkonzepten oder auch das Festlegen individueller Sprachlernbedarfe, die sich an den individuellen Voraussetzungen, wie Vorkenntnissen, späterem Einsatzgebiet etc. ausrichten.

Das Fehlen genau beschriebener Lernanforderungen und -ziele bedingt wiederum die erschwerte Beschreibung und Entwicklung von Tests und Prüfungen in diesem Bereich, aber auch die Entwicklung anderer Sprachstandsmessinstrumente und Diagnoseverfahren, wie z.B. Einstufungstests, oder die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen, wie z.B. Portfolios, Lernbiografien oder Arbeitserfahrungen.

Zudem sollten auch Konzepte entwickelt werden, die nicht nur zur (Re)Integration in den Arbeitsmarkt dienen, sondern auch präventiv eingesetzt werden können.

Um den genannten Problemen systematisch und einheitlich begegnen zu können, sollte eine Konzentration der Fachkompetenz erfolgen. Dafür wäre die Einrichtung einer bundesweiten Fachstelle notwendig.

Das ESF-BAMF-Programm

Die vom Europäischen Sozialfonds finanzierte berufsbezogene Deutschförderung für Personen mit Migrationshintergrund des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (ESF-BAMF-Programm) kommt den oben formulierten Ansprüchen entgegen. Für dieses Programm wurde zum ersten Mal ein bundesweit einheitliches pädagogisches Konzept entwickelt. Darüber hinaus wurde das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge auch mit der Durchführung des Programms beauftragt. Für diese Entscheidung spielte unter anderem die Fachkompetenz eine große Rolle, die sich das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge durch die Konzeption und Umsetzung der Integrationskurse erworben hatte.

Für das ESF-BAMF-Programm stehen in der EU-Förderperiode 2007-2010 rund 330 Millionen Euro zur Verfügung. Zielgruppe sind alle erwachsenen Personen mit Migrationshintergrund, die einer fachlichen und sprachlichen Qualifizierung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt oder eine Weiterbildungsmaßnahme bedürfen.

Das pädagogische Konzept des ESF-BAMF-Programms erfordert eine effektive Verknüpfung von Deutsch- und Fachunterricht sowie praktischen Inhalten. Damit wird den Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis Rechnung getragen, dass die Vermittlung von Sprache gerade im berufsbezogenen Bereich stets mit Inhalten verbunden ist und umgekehrt. Durch die im Konzept vorgesehenen Praktika wird den Teilnehmenden überdies die Chance geboten, die Berufswelt als selbstständig Handelnde kennen zu lernen und somit weitere wertvolle Kompetenzen für ihren zukünftigen Arbeitsplatz zu erwerben.

Zur gleichen Zeit bietet das ESF-BAMF-Programm den Trägerkooperationen in den insgesamt 122 Fördergebieten die Möglichkeit, in hohem Maße flexibel auf die Gegebenheiten vor Ort

zu reagieren und ihre Unterrichtskonzepte auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden und vor Ort auszurichten. Unterstützt werden sie dabei vom in Köln angesiedelten ESF-Grundsatzteam sowie von den bundesweit 17 „ESF-Außendienstmitarbeitern“, die als Schaltstelle für die Belange aller Beteiligten vor Ort, wie der Kurs-träger, der Agenturen für Arbeit, der Arbeitsgemeinschaften, der Optionskommunen und nicht zuletzt der Teilnehmenden, dienen.

Im Februar 2009 konnte das ESF-BAMF-Programm mit den ersten beiden Kursen in Bad Hersfeld/Hessen und Böblingen/Baden-Württemberg starten. Mittlerweile (Stand: 11.10.2010) haben insgesamt 1.249 Kurse begonnen, 787 Kurse wurden bereits beendet. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl pro Gruppe beträgt 18.

Durch eine Reihe von Verbesserungen in der Umsetzung seit Mitte 2009 konnte die Zahl der Kurse noch einmal erheblich gesteigert werden. Nach ersten Umfragen bei den Trägern befand sich eine Reihe von Teilnehmenden sechs Monate nach Kursende in Arbeit oder in einer weiterführenden Bildungsmaßnahme. Genauere Aufschlüsse wird eine durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Auftrag gegebene Evaluation erbringen.

Durch das ESF-BAMF-Programm hat die berufsbezogene Deutschförderung einen ersten großen bundesweiten Schub bekommen, wenngleich dieses Programm nicht alles leisten kann, was wünschenswert ist (siehe oben). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ist jedoch bestrebt, auch den noch nicht zufriedenstellenden Aspekten die ihnen gebührende Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen und wird in Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen, wie dem Netzwerk „Integration durch Bildung“, der Bundesagentur für Arbeit und den zahlreichen Kursträgern vor Ort, effektive Lösungen erarbeiten.

Karen Schönenberg

Sprachförderung in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten

Statistische Daten mit Blick auf die Kinder mit Migrationshintergrund

Rheinland-Pfalz (RLP) hat nach Daten des Statistischen Landesamtes vom März 2009 insgesamt 2.417 Kindertagesstätten in denen 21.640 Pädagogische Fachkräfte beschäftigt sind. Insgesamt befinden sich 139.115 Kinder in den Kindertagesstätten mit einer Besuchsquote von rund 99 Prozent. 28 Prozent der Kinder haben einen Migrationshintergrund, was heißt, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, 15 Prozent der Kinder spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Der Anteil der Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund in allen Altersjahrgängen ist ungefähr gleich.

Sprachförderung als zentrale und dauerhafte Aufgabe in der Kita

Sprachförderung ist eine der zentralen Maßnahmen um die Bildungschancen von Kindern zu verbessern und mehr Chancengleichheit zu erreichen. Insofern beginnt Sprachförderung in RLP in der Kindertagesstätte bereits beim Eintritt des Kindes in die Einrichtung und wird als zentrale und dauerhafte Aufgabe während der gesamten Kindergartenzeit verstanden. In diesem Sinne richtet sich die Sprachförderung an alle Kinder, also an Kinder mit Deutsch als Erstsprache sowie an Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache. Dies ist in den rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE) festgehalten, die 2004 mit allen für den Kindertagesstättenbereich Verantwortlichen erarbeitet und von diesen verabschiedet wurden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend

und Kultur, Landeselternausschuss, Städtetag RLP, Kirchen, Gemeinde- und Städtebund (GStB), Landkreistag, LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege) und somit einen hohen Verbindlichkeitscharakter haben. Die BEE enthalten 14 Bildungsbereiche u.a. Sprachförderung und „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“.

Integration und Sprachförderung bedingen sich wechselseitig. Um die Sprachförderung als dauerhafte Aufgabe der Kindertagesstätten gerade auch bei Kindern mit Migrationshintergrund von Beginn ihrer Kindergartenzeit zu fördern, unterstützt das Land daher die Integration dieser Kinder in den Kindertagesstätten über eine erhöhte Personalförderung nach der Landesverordnung zum Kindertagesstättengesetz.

Für diese Fachkräfte beteiligt sich RLP mit bis zu 60 Prozent der Personalkosten – zuletzt wurden zwei Millionen Euro im Haushalt dafür bereitgestellt. Zu deren Einsatz nach § 2 Abs. 5 Satz 1 Nr. 4 LVO hat der Landesjugendhilfeausschuss 2006 eine umfangreiche Empfehlung gegeben.

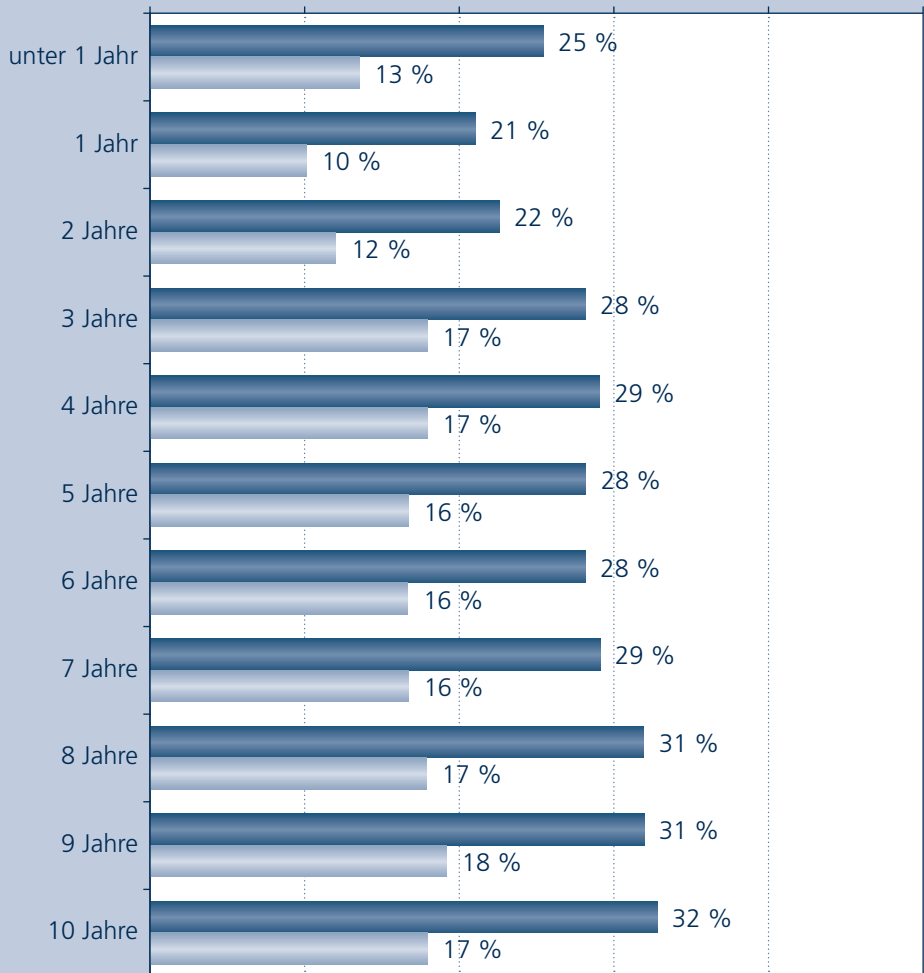
Zusätzliche Sprachfördermaßnahmen insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund

Bereits im Jahr 2002 wurde von der Landesregierung ein Sprachförderprogramm gestartet, um zusätzliche Angebote für Sprachförderung in den Kindertagesstätten, insbesondere für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, bereitzustellen. Dies resultierte aus der Erkenntnis, dass eine intensive Sprachförderung im frühen Kindesalter eine der zentralen Maßnahmen ist, um Bildungschancen von Kindern vor allem aus Familien mit Migrationshintergrund sowie aus sozial benach-

Abbildung 1:

Migrationshintergrund

(in v.H. der Kinder in der Kita, Stand März 2009)



Kinder mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil
 Kinder, in deren Familie die überwiegende Familiensprache nicht deutsch ist

Quelle: MBWJK, RLP.

Die Daten basieren auf Angaben aus den Kindertagesstätten. Die beiden Variablen wurden getrennt erhoben.

teiligten Familien zu verbessern und damit mehr Chancengleichheit zu schaffen. Das Sprachförderprogramm von 2002 stieß auf große Resonanz und wurde daher kontinuierlich ausgebaut, so dass von 2002 bis 2005 über 5.600 Kinder in mehr als 630 Gruppen landesweit mit einer Gesamtfördersumme von rund 759.000 Euro gefördert werden konnten.

Sprachförderprogramm im Rahmen von „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“

Seit Anfang 2006 werden in Rheinland-Pfalz im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ acht Millionen Euro zur Verfügung gestellt um landesweit Maß-

nahmen zu fördern, die das Ziel haben, allen Kindern eine optimale Vorbereitung auf die Schule und bei Bedarf eine intensive und gezielte Sprachförderung, vor allem im letzten Kindergartenjahr, zu ermöglichen. Mit sechs Millionen Euro wird der überwiegende Teil dieser Mittel über eine Budgetverteilung an die Jugendämter zur Förderung von gezielten zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen eingesetzt.

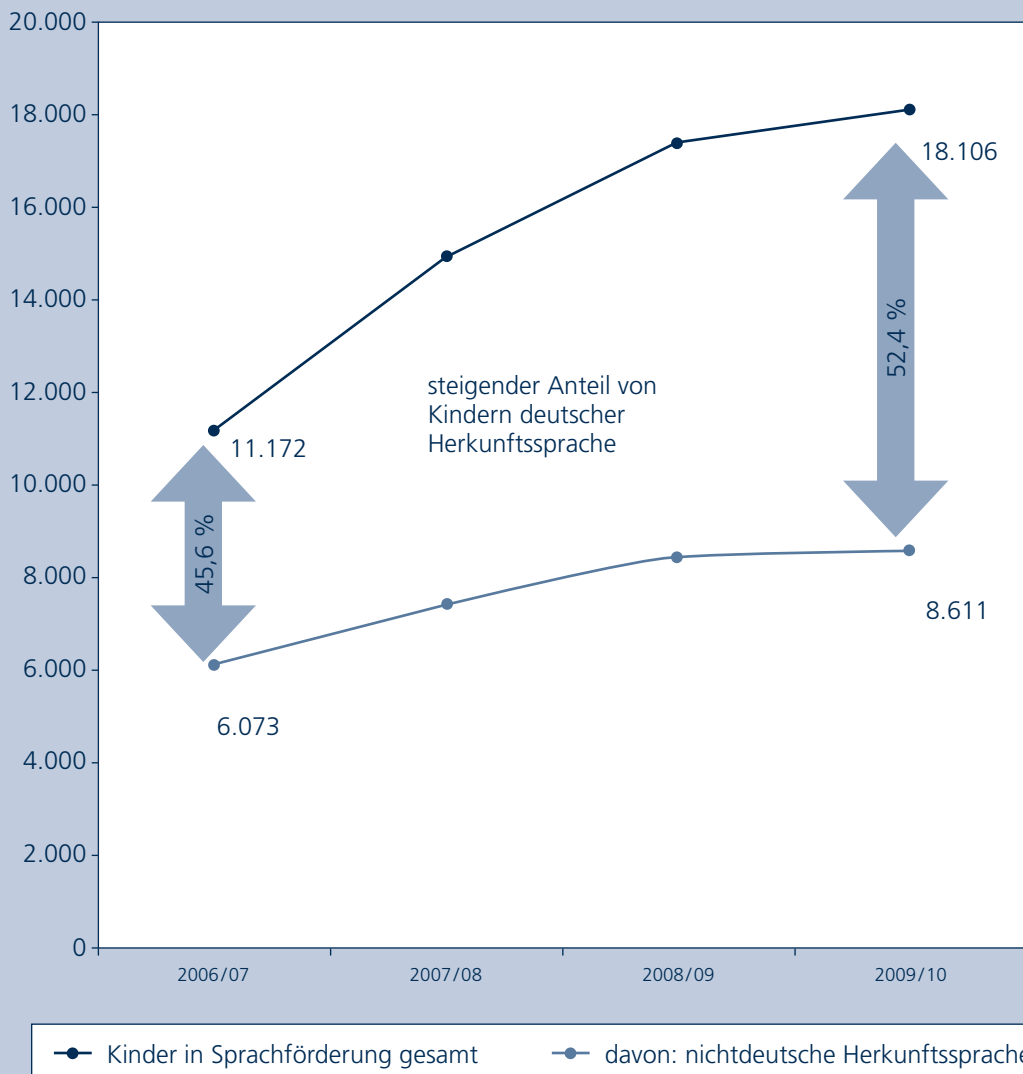
Die Konzipierung des Sprachförderprogramms sieht vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sprachniveaus von Kindern zwei unter-

schiedliche Module der Sprachförderung vor, die eine individuelle und am jeweiligen Kenntnisstand des Kindes orientierte Förderung sicherstellen sollen:

- die Basisförderung mit 100 Förderstunden (und einem pauschalierten Personalkostenzuschuss von 2.000 Euro + 50 Euro Materialkostenzuschuss);
- und die Intensivförderung mit 200 Förderstunden (und einem pauschalierten Personalkostenzuschuss von 4.000 Euro + 50 Euro Materialkostenzuschuss).

Abbildung 2:

Kinder in Sprachförderung – nach Herkunftssprache



Quelle: MBWJK, RLP.

Mit der Neufassung der Verwaltungsvorschrift (VV) über die Förderung von Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten sowie von Maßnahmen der Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule vom 27.12.2007 wurde ergänzend geregelt, dass die Fördermaßnahmen, orientiert am Förderbedarf der Kinder und den Ressourcen der Einrichtung, auch für Kinder im vorletzten Kindergartenjahr geöffnet oder eigens für Kinder im vorletzten Kindergartenjahr durchgeführt werden können.

In der Konsequenz ist es nach den aktuell vorliegenden Daten zum Kindergartenjahr 2009/2010 damit möglich, über 18.000 Kinder in 1.903 Basis- und 470 Intensivfördermaßnahmen zu erreichen. Rein rechnerisch können – wie bereits in den Vorjahren – alle Kinder mit Migrationshintergrund, die sich im letzten Kindergartenjahr befinden, von einer Sprachfördermaßnahme profitieren. Eine erfreuliche Entwicklung ist dabei, dass der Anteil der Drei- bis Vierjährigen mittlerweile mehr als 27 Prozent aller Kinder in der zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen erreicht hat.

Auswertung der Antragszahlen

Über die Jahre in denen das zusätzliche Sprachförderprogramm läuft werden folgende Trends deutlich:

- Es kommen mehr und mehr jüngere Kinder (4-5 jährige) in die Sprachfördermaßnahmen (Anstieg von 4,4 Prozent vom Antragsjahr 2008/2009 zum Antragsjahr 2009/2010).
- Der Anteil der deutschen Kinder an den Sprachfördermodulen steigt.
- Der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bleibt insgesamt konstant.

Auswertung der Sachberichte

Die erste zusammenfassende Auswertung der Sachberichte der Jugendämter zur Umsetzung in 2006/2007 zeigt, dass die Kinder in den Maßnahmen sehr gut gefördert werden können und die Rückmeldungen allgemein zum Programm posi-

tiv sind. Hauptsächlich wird die zusätzliche Sprachförderung von Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt, die sich in diesem Bereich weitergebildet haben. Die Sprachfördermaßnahmen werden vielfach als bereichernd für die pädagogische Arbeit in der Kita beschrieben und die positive Wirkung für die geförderten Kinder herausgestellt. Von Seiten der Eltern, die teilweise aktiv in die Sprachförderung eingebunden werden (z.B. über Elternnachmittage, Ausflüge, (Lese-)Patenschaften), erfährt die Sprachförderung großen Zuspruch.

Qualifizierung der Sprachförderkräfte

Um landesweit zu gewährleisten, dass die Sprachfördermaßnahmen auf hohem Niveau durchgeführt werden, startete bereits im Februar 2007 das vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur initiierte und geförderte Projekt zur „Qualifizierung von Sprachförderkräften“, das von einem Trägerverbund aus Katholischer Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, dem Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz sowie der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung mit nachhaltigem Erfolg umgesetzt worden ist. In umfangreicher Vorbereitung wurden anknüpfend an den parallel entwickelten Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Sprachförderkräften inhaltliche Vorgaben für die Fortbildungsmodul zum Zertifikat „Sprachförderkraft“ erstellt, die Ausarbeitung von Selbstlernmaterialien zentral koordiniert und ein Netzwerk von Fortbildungsanbietern für die Umsetzung der Weiterbildungen geknüpft.

Die Umsetzung erfolgte in 2008 und 2009 zunächst im Rahmen des Projekts. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur hat aufgrund der hohen Nachfrage nach dem Qualifizierungsangebot noch in der Projektphase die Fördermittel um mehr als 150.000 Euro auf über 510.000 Euro aufgestockt. Dadurch konnte erreicht werden, dass mit dem Ende des Projekts im November 2009 landesweit bereits rund 1.000 zusätzliche Expertinnen und Experten mit dem Zertifikat „Sprachförderkraft“ für die Sprachför-

derung in Kindertagesstätten zur Verfügung stehen. Im Rahmen des Projekts ist ein landesweites Netz von ca. 50 Weiterbildungsanbietern für diesen Bereich entstanden. Die durch das Projekt erfolgreich etablierten Qualifizierungsmaßnahmen werden auch zukünftig mit Landesmitteln gefördert. Dazu wurde die Verwaltungsvorschrift zur Fortbildungsförderung für die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas erweitert und sieht nun sowohl die Bezuschussung von Fortbildungen zum Zertifikat „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ als auch zum Zertifikat „Sprachförderkraft“ vor. Für 2010 ist absehbar, dass das Qualifizierungsangebot auf hohem Niveau fortgeführt wird. Erkennbar wird auch, dass viele Erzieherinnen und Erzieher aus der regulären Arbeit in den Kindertagesstätten diese Weiterbildung als wichtig ansehen und sich im Hinblick auf die Verbesserung der alltäglichen pädagogischen Arbeit fortbilden. Diese Entwicklung ist ganz im Sinne der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, speziell den Aussagen zum Bildungsbereich Sprache, denn damit werden Voraussetzungen für eine fachlich fundierte, kontinuierliche Begleitung der individuellen Sprachentwicklung des Kindes geschaffen.

Beobachtung und Dokumentation der Sprachförderung in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten

Mit Blick auf „Sprachstandsfeststellungsverfahren“ geht Rheinland-Pfalz im Bereich der Sprachförderung einen qualitätsvollen eigenen Weg. Tests und Screeningverfahren sowie ihre Durchführung sind oftmals nicht kindgerecht, viele Verfahren sind insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund nicht geeignet, immer nur punktuelle Momentaufnahmen und werden dem Prozess der Sprachentwicklung nicht gerecht.

Vor diesem Hintergrund geben wir in unsere Kitas keine Tests, da unser Ansatz der einer kontinuierlichen, systematischen Begleitung, Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder über die gesamte Kindergartenzeit hinweg ist. So haben wir bereits An-

fang 2005 unseren Kitas das vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelte valide Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) kostenlos zur Verfügung gestellt und dies entsprechend mit Fortbildungen begleitet. 2006 hat das Staatsinstitut Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) entwickelt und herausgebracht, auch dieses Verfahren haben alle Kitas kostenlos erhalten. Wiederum wird die Einführung dieses Verfahrens mit zahlreichen Fortbildungen, die das Land organisiert und finanziell fördert, begleitet. Beide Verfahren sind für die Altersspanne von vier Jahren bis zum Schuleintritt entwickelt. Die Resonanz in den Kindertagesstätten auf die Verfahren ist äußerst positiv, werden sie doch der kindlichen Situation, insbesondere dem Prozesscharakter von sprachlicher Bildung und Entwicklung gerecht.

Des Weiteren hat die Uni Koblenz-Landau ein Verfahren der Einschätzung des Sprachförderbedarfs entwickelt, das hauptsächlich im letzten Kindergartenjahr sowie im Rahmen der vorgezogenen Schulanmeldung zur Anwendung kommt.

Vorverlegung der Schulanmeldung und Möglichkeit zur verpflichtenden Sprachförderung

Mit dem Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung wurden zwei neue Vorschriften eingeführt: § 2a Kindertagesstättengesetz, in dessen zweiten Absatz u.a. geregelt ist, dass über die allgemeine Förderung nach § 2 hinaus die Sprachentwicklung der Kinder beobachtet und durch gezielte Bildungsangebote gefördert wird und § 64a Schulgesetz, der regelt, dass Kinder, die zur Einschulung anstehen, verpflichtet sind, an einer Feststellung des Sprachförderbedarfs teilzunehmen, wobei der nachweisliche Besuch eines Kindergartens nach dem Kindertagesstättengesetz diese Verpflichtung ersetzt. Soweit Defizite in der sprachlichen Entwicklung erkennbar werden, die einen erfolgreichen Schulbesuch nicht erwarten

lassen, sollen die Kinder zur Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen verpflichtet werden.

Für Kinder, die trotz der Beitragsfreiheit und der Hinwirkensverpflichtung des Jugendamtes keinen Kindergarten besuchen (im letzten Kindergartenjahr bereits heute weniger als ein Prozent mit weiterhin sinkender Tendenz), erfolgte demnach erstmals im Rahmen der ab 2006 vorgezogen stattfindenden Schulanmeldung eine verpflichtende Einschätzung des Sprachförderbedarfs. Durch diese Vorgehensweise kann gewährleistet werden, dass wirklich alle Kinder mit Sprachförderbedarf im Jahr vor der Einschulung erreicht und gefördert werden können.

Evaluation der Sprachfördermaßnahmen

Die Sprachfördermaßnahmen werden mit einem Forschungsprojekt der Uni Koblenz-Landau „Was wirkt wie?“ ab Sommer 2009 evaluiert. Ziel ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen Sprachförderung im Vorschulalter am besten gelingt. Ergebnisse liegen derzeit noch nicht vor.

Weitere Informationen unter
www.kita.bildung-rp.de

Donja Amirpur

Vielfalt gestalten im Kindergarten

Im Februar 2010 endete das von Aktion Mensch geförderte Projekt „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ von AktionCourage e.V. Im Rahmen des Modell-Projekts wurden zweieinhalb Jahre lang die Teams von drei städtischen Kindertageseinrichtungen in Bonn sowie Erzieherinnen und Erzieher aus Nordrhein-Westfalen fortgebildet und dabei unterstützt, ihre interkulturelle Arbeit und die Methoden zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen weiter zu entwickeln.

Wenn die auflagenstarke Boulevard-Zeitung „Express“ titelt: „Alarmierende Zahlen für Köln – jedes 3. Kind spricht kein Deutsch“, meint sie damit, dass jedes dritte Kind zuhause kein Deutsch, sondern eine andere Familiensprache spricht. „Wenn die Kinder daheim kaum Deutsch sprechen, ist die Gefahr groß, dass sie von Anfang an deutliche Sprachdefizite haben. (...) kein Abschluss, kein Job, keine Perspektiven – so dreht sich die Spirale. Und nicht selten stehen Kriminalität und Straftaten am Ende dieses Kreislaufes“, führt sie weiter aus.

Hier kommt zweierlei zum Ausdruck: die Sprachen der Einwanderer werden nicht als Ressource oder gar förderungswürdig wahrgenommen, ganz im Gegenteil: Mehrsprachigkeit wird negativ bewertet und soll Grund sein für das Scheitern der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Meinung, die immer noch weit verbreitet scheint, auch wenn die Studien im Bereich der Gehirnforschung belegen, dass das menschliche Gehirn nicht auf das Erlernen einer Sprache, sondern auf den Erwerb von Sprachfähigkeit an sich angelegt ist, daher auch mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben kann.

Sprachpädagogen gingen davon aus, dass die Erstsprache beim Zweitsprachenerwerb als Sprachlernvoraussetzung wichtige Funktionen

übernehme, so der Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Flensburg Ernst Apeltauer (2006). Daher sollte die Erstsprache neben dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache weiterhin gefördert werden. Unterstützung, so Apeltauer, erfahren die Sprachpädagogen aus dem Bereich der Hirnforschung. Neueste Erkenntnisse belegten, dass beim Erlernen der Erstsprache neuronale Verarbeitungsroutinen ausgebildet werden, auf denen alle Lernprozesse – also auch der Zweitsprachenerwerb – aufbauen.

Viele Einwandererinnen und Einwanderer wollen natürlich, dass ihre Kinder bereits im Kindergarten die deutsche Sprache altersgerecht spielerisch und ohne Druck lernen. Das Problem bei den heutigen Sprachförderprogrammen ist aber, dass sie lediglich die Deutschförderung berücksichtigen. Eine Folge: Die Kinder empfinden die Sprachförderung als permanente Überforderung. Die Verfahren führen zur Entmutigung von Kindern mit Migrationshintergrund, da sie deren mögliche Kompetenzen in einer anderen Sprache, die sie in ihren Familien erworben haben, nicht berücksichtigen. Wir benötigen also Programme und Testverfahren, die nicht ausschließlich nach den Defiziten der Kinder in der deutschen Sprache fahnden (vgl. Montanari 2006).

Im Projekt „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ hatten wir vor allem die Rolle der Familiensprachen der Kinder bei ihrer Identitätsentwicklung im Blick. „Kinder in ihrer Identität zu stärken, das heißt Bildungsprozesse zu ermöglichen. Wenn Kinder im Kindergarten nichts finden, woran sie mit ihren Vorerfahrungen anknüpfen können, bleiben sie passiv. Bekommen sie die Botschaft, ihre häusliche Kultur sei nicht wichtig, sind sie verunsichert und gehemmt“, weiß Petra Wagner, Projektleiterin von KINDERWELTEN¹. Die Sprachen der

1 vgl. www.kinderwelten.net

Kinder gehören zu dieser häuslichen Kultur. Verwendung findet sie meist im privaten Raum und ist so stark emotional gebunden. Die Familiensprache ist verbunden mit Erinnerungen, mit Traditionen, mit der Lebensgeschichte des Kindes. Wenn Kinder sich nicht mit ihren Verwandten unterhalten können, ihre Cousinen, Tanten und Onkel nicht verstehen, weil das Sprechen der Sprache nicht erwünscht ist, hat das für die Entwicklung der eigenen Identität schwerwiegende Folgen. Die Herkunftssprachen können auch im Kindergarten gefördert werden. Dafür müssen die Erzieherinnen und Erzieher keine Fremdsprachen sprechen. Sie haben schließlich die Eltern, die darin die Profis sind.

Sprachförderung als Teil der interkulturellen Öffnung pädagogischer Einrichtungen

Zu Beginn des Projektes „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ haben der Verein AktionCourage und der Projektpartner, der Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e. V., daher in einem Positionspapier (Pascual Iglesias/Wehner 2007) festgehalten, dass Sprachförderung im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext die Förderung aller Sprachen des Kindes beinhaltet. Kinder bringen ihre Familiensprache, ihre Religion und ihre kulturell geprägten Lebensweisen mit in den Kindergarten. Als familienergänzende Bildungs- und Erziehungseinrichtung soll der Kindergarten diese Ressourcen in den Alltag der Kinder einbeziehen und nutzen. Interkulturelle Konzepte haben dafür Kriterien entwickelt, die folgende Einzelaspekte umfassen (vgl. Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V. NRW 2005).

- Individualität – Gleichwertigkeit: „Jeder Mensch ist etwas Besonderes!“
- Positive Identität: „Ich bin okay, so wie ich bin!“
- Wertschätzung: „Was ich mitbringe, ist wichtig!“
- Repräsentanz: „Bei uns findet jeder ein Stück von zu Hause!“

- Die heimlichen Botschaften erkennen: „Was andere verletzt, ist nicht harmlos!“
- Den Blickwinkel ändern: „Meine Sicht ist nur eine von vielen!“
- Gemeinsamkeiten entdecken: „Wenn wir zusammen spielen und lernen, finden wir vieles, was uns verbindet!“
- Solidarität fördern: „Wir halten zusammen und können uns wehren!“

Im Rahmen des Modell-Projekts wurden zunächst die Teams von drei städtischen Kindertageseinrichtungen in Bonn über zwei Jahre fortgebildet, später öffnete sich das Projekt anderen Einrichtungen und pädagogischen Fachkräften, um auch sie an den gewonnenen Erkenntnissen teilhaben zu lassen.

Als Ansatz für die Fortbildungen der Kitageams, der Kooperation zwischen Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Erziehung der Kindergartenkinder wurde das Konzept der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ gewählt, wie es Petra Wagner und ihr Berliner Team für das Projekt „Kinderwelten“ von den USA nach Deutschland transportiert haben und heute erfolgreich in Kindergärten durchführen. In den USA wurde der so genannte „Anti-Bias-Ansatz“ von der US-amerikanischen Kleinkindpädagogin Louise Derman-Sparks entwickelt – übersetzt etwa: „Anti-Voreingenommenheits-Ansatz“.

„Anti-Bias geht davon aus, dass Diskriminierung existiert und dass man dagegen etwas unternehmen muss.“

Der Anti-Bias-Ansatz zielt darauf, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schiefelage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. Ziel von Anti-Bias ist es, die intensive Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung, mit den eigenen Erfahrungen und die Entwicklung alternativer Handlungsansätze. Anti-Bias geht davon aus, dass Diskriminierung existiert und dass man dagegen etwas unternehmen muss.

Angenommen wird, dass Vorurteile und Diskriminierungen keine individuellen Fehlurteile, sondern in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert sind und von den Subjekten erlernt werden. Dementsprechend können darauf basierende Verhaltensweisen wieder verlernt und institutionalisierte unterdrückende Ideologien aufgedeckt und hinterfragt werden (Derman-Sparks 1989; Gainé et al. 1997).

Die Sozialwissenschaftlerin Marlies Wehner, die gemeinsam mit ihrer Kollegin, der Dipl.-Päd. Mechthild Kleine-Salgar, das Projekt in den Bonner Kindergärten leitete, ist überzeugt von der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. „Es stellt Bezüge zwischen den beteiligten Menschen, den Kindern, Erzieherinnen und Erzieher und den Eltern her sowie zwischen der Kindertagesstätte als gesellschaftliche Institution und ihrem Umfeld. Der Kindergarten will und soll alle Kinder stärken und auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten, dafür muss die pädagogische Arbeit mit Kindern sich auch mit Diskriminierung bewusst befassen.“ Es geht dabei nicht nur um Voreingenommenheiten in Hinsicht auf Nationalitäten und Religionen, sondern auch auf Alter, sexuelle Orientierung, körperliche Merkmale und Fähigkeiten, sozio-ökonomische Ressourcen und auf Sprache – kurz auf alles, was bei der Einstufung in soziale Rangordnungen eine Rolle spielt.

Selbstreflexions-Seminare machen Vorurteile bewusst

In sogenannten Selbstreflexions-Workshops für die Teams (pro Kita zwei) ging es zunächst darum, die eigene Biografie auf Erfahrungen mit Vorur-

teilsstrukturen abzuklopfen, da alle in dieser oder jener Hinsicht Minderheit sind und werden können. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten über ihre Erfahrungen mit Diskriminierung, darüber, wie sie selbst schon einmal diskriminiert worden sind, selbst diskriminiert haben. Es ist nicht angenehm, sich die eigene Vorurteilsstruktur bewusst zu machen, Widerstände der Erzieherinnen und mussten im Laufe der Teamfortbildung bearbeitet und gelöst werden. Beim Überdenken der eigenen Erziehungs-Praxis wurden auch so genannte Etikettierungs-Gewohnheiten hinterfragt.

Mit Anti-Bias-Übungen setzten sich die Erzieherinnen und Erzieher mit der gesellschaftlichen Realität der vielfältigen Benachteiligungen auseinander:

In der Übung „Power Flower“ (Wagner et al. 2006) beispielsweise ging es darum, für jedes Kind aufzuzeichnen, durch welche Merkmale es benachteiligt ist und welche Stärken es besitzt. Die Nachteile wurden in den äußeren, die Stärken in den inneren Blütenblättern markiert. Beim Besprechen dieser Zuschreibungen kamen eine Reihe Vorurteile zum Vorschein. Eine Großfamilie als Benachteiligung? Für eine Deutsche aus dem Mittelstand mag es sich so darstellen. Sie assoziiert räumliche Enge und Armut. Doch für Angehörige eines Kulturkreises, in dem Solidarität und Familienzusammenhalt einen höheren Stellenwert haben als materielle Werte, sieht die Sache anders aus. Sie bedauern die armen Einzelkinder, die außerdem noch ohne Cousinen und Cousins, Tanten und Onkel, Omas und Opas aufwachsen. Mit den Augen der „anderen“ zu schauen kann helfen, eigene Sichtweisen zu relativieren.

Ziele einer Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung nach Derman-Sparks

1. Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung seiner Ich-Identität und seiner Bezugsgruppen-Identität, basierend auf (Erfahrungs-)Wissen und Selbstvertrauen.
2. Fördern Sie bei jedem Kind den ungezwungenen, einfühlsamen Umgang mit Menschen, die unterschiedlichste Erfahrungshintergründe haben.
3. Fördern Sie bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Vorurteile.
4. Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung der Fähigkeit, angesichts von Diskriminierung für sich selbst und für andere einzutreten.

Die Übung dient nicht nur dazu, Unterschiede wahrzunehmen, sondern auch zu reflektieren, dass diese Unterschiede die einen privilegieren und die anderen benachteiligen. Die Unterschiede dienen zur Rechtfertigung für ungleichen Zugang von Einzelnen und Gruppen zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen.

Anhand der Blume konnten auch Sprachhierarchien bewusst gemacht werden. Während Englisch, Französisch, Spanisch oder Chinesisch als Weltsprachen im inneren Blütenblatt verzeichnet wurden, waren weniger prestigeträchtige Sprachen kaum als Vorzug aufgeführt. Die Erzieherin Mathilde Leonhard: *„Das kann ich bei mir selbst auch feststellen: das Rumänische, das ich von zuhause mitbringe, hilft im Berufsleben nicht weiter. Darum gilt es auch nichts.“*

Auch in der Fortbildungsreihe, die Mercedes Pascual Iglesias im Rahmen des Projektes in Zusammenarbeit mit dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. durchführte, bezeugten Erfahrungen von Erzieherinnen und Erziehern mit Migrationshintergrund, dass ihre Mehrsprachigkeit und ihr kulturelles Hintergrundwissen oftmals nicht als Zusatzqualifikation genutzt werden. *„Im Kindergarten musste ich unterzeichnen, dass ich mit den Kindern nur in genehmigten Ausnahmefällen russisch spreche. Anderenfalls droht mir eine Abmahnung. Ich spreche normalerweise Deutsch mit den Kindern, nur wenn die neuen russischsprachigen Kinder weinen, habe ich sie auf Russisch getröstet.“* Das Verbot einer („Mutter“) Sprache im Kindergarten ist die deutlichste Ablehnung der kulturellen Vielfalt. Es kann der Identitätsentwicklung der Kinder schaden, wenn sie merken, dass ihre Familiensprache eine „verbotene“, abgelehnte Sprache ist. Anstatt die mehrsprachigen Fähigkeiten von Erzieherinnen und Erziehern als Brücke zum Elternhaus zu nutzen, wird der Zugang künstlich erschwert.

In Wahrnehmungsübungen wurde den Erzieherinnen und Erziehern der Unterschied deutlich, Diskriminierungen mit und ohne Hilfe erleben zu müssen. Auch die eigenen Erfahrungen mit Sprachen, die unterschiedliche Bedeutung von Sprachen im Leben von Menschen wurden reflektiert. In verschiedenen Übungen fragte die Trainerin nach Sprachenvielfalt und danach, wel-

che Sprachen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer subjektiv bedeutsam sind. Ziel war es, eine neue Norm zu setzen: Es ist erstrebenswert und wertvoll, Kontakt zu verschiedenen Sprachen zu haben.

Entwicklungswerkstätten erarbeiten neue Haltungen und Materialien

Nach erfolgreichem Abschluss der Selbstreflexionsseminare wurden in sogenannten „Entwicklungswerkstätten“ praktische Ideen für die Umgestaltung der Einrichtungen entwickelt. Inhalte der drei Entwicklungswerkstätten, an denen auch hier die gesamten Teams teilnahmen, waren Familienkulturen im Kindergarten sichtbar machen, interkulturelle Arbeitsmaterialien sowie die Möglichkeiten der Sprachförderung in Kindergarten und Elternhaus. Zu diesen Themen fanden außerdem eine gemeinsame Fortbildung mit allen Teilnehmenden statt sowie ein spezielles Leiterinnen-Seminar.

Mit Fotoapparat und Klebestift: Familienkulturen sichtbar machen

„Was verstehen Sie unter dem Begriff Familie?“, fragten die Trainerinnen Marlies Wehner und Mechthild Kleine-Salgar. „Vater, Mutter, Kind!“, antworteten die Erzieherinnen und Erzieher.

Dass eine große Vielfalt verschiedenster Familienstrukturen in den Kitas repräsentiert ist, kam erst nach näherem Hinschauen zum Vorschein: Alleinerziehende Mütter, Großfamilien und schwule Eltern. Um die Familien der Kinder besser kennen zu lernen, wurden sie im „Lummerland“ gebeten, einen Karton mit familientypischen Dingen zum Elternabend mitzubringen. Martina Röthlein-Pfützner, Leiterin der Kita Lummerland in Bonn-Tannenbusch, beschreibt einen dieser Kartons: *„Zum einen war ein Püppchen drin, dann aber auch das Armband des Kindes von seiner Geburt im Krankenhaus mit dem Namen, ein Strampler, das Lieblingsbuch – und dazu hat die Familie erzählt. Es war ein derartig schöner und lebhafter Elternabend – das war bis jetzt unvergleichlich!“* Selbst sonst vorhandene Sprachbarrieren bildeten

kein Hindernis mehr – mit Händen und Füßen wurde erzählt. „Die Angst war einfach weg.“

Auch Mathilde Leonhard hat diesen Elternabend als besonders entspannt erlebt: *„Es war eine sehr gesprächige Atmosphäre. Auch Eltern, die sich sonst nur auf dem Flur kurz Hallo und Auf Wiedersehen gesagt haben, entwickelten Interesse füreinander“*.

Als weiteres dauerhaftes Vorhaben wurden Familienwände in den drei Kindertagesstätten realisiert: die Familien aller Kinder präsentierten sich mit Fotos auf einem Plakat, das in der Kita aufgehängt wurde. Denn Kinder brauchen für die Entwicklung einer positiven Identität und eines starken Selbstwertgefühls die Erfahrung, dass nicht nur sie selbst, sondern auch ihre Familie, ihre Religionsgemeinschaft und ihre Sprachgemeinschaft anerkannt werden. Und die tägliche Umgebung der Kinder prägt ihre Wahrnehmung und ihr Bild von sich und der Welt.

Arbeitsmaterialien

Da die Literalisierung, die Heranführung an die Schriftsprache, von großer Bedeutung für die Ausbildung von Lesekompetenz ist und die Grundlage für den Bildungserfolg legt, beschäftigten Trainerinnen und Trainer und Erzieherinnen und Erzieher sich in den Fortbildungen intensiv mit diesem Thema. Die Erzieherinnen und Erzieher bemerkten, dass in vielen Migrantenfamilien wenig vorgelesen wird. An sich ist Schrift in vielen Familien nicht präsent, was nicht nur mit Bildungsferne zu tun haben muss.

„In der türkischen Kultur, aber auch in vielen anderen Kulturen, steht Oralität einfach mehr im Vordergrund, d. h., während in einer deutschen Familie Lesen, Vorlesen, Einkaufslisten, Terminkalender oder Bücherbesitz der Kinder eher der Normalfall ist, steht in türkischen Familien Geschichtenerzählen und Witze erzählen, also gesprochene Sprache im Vordergrund.“, erklärt Reyhan Kuyumcu, Sprachwissenschaftlerin in „Kindergarten für alle“ (Kuyumcu 2009). Der Kindergarten kann hier u. a. mit Hilfe von Bilderbüchern kompensatorisch wirken. Die im Kindergarten angebotenen Bücher bilden je-

doch nicht die Unterschiedlichkeit der Kindergartenkinder ab. Die Kinder sind blond und blauäugig, gibt es einen dunkelhaarigen Mann mit Schnäuzer, ist er derjenige, der die Straße kehrt. Was Hildegard Lützel, Leiterin der Kita Rasselbande in Bonn Kessenich, beim kritischen Durchforsten der Kinderbücher auffiel: *„Wenn Familien abgebildet werden, sieht man meist nur Vater, Mutter und ein bis zwei Kinder. Gleichgeschlechtliche Eltern kommen fast gar nicht vor, auch Alleinerziehende oder Großfamilien kaum. Kopftuchtragende Mütter tauchen so gut wie gar nicht auf. Auch schwarze Kinder sind eine Rarität. Es mangelt einfach an Vielfalt.“*

Die Kinder sollten in den Büchern Vorbilder finden und keine Klischees, eine schwarze Kinderärztin statt eines schwarzen Kindes im Baströckchen, das ganz interkulturell Afrika repräsentieren soll. Eine Erzieherin im Lummerland erappte sich bei unkritischer Spielzeugnutzung: *„Worüber ich mir damals gar keine Gedanken gemacht hatte: es gab da ein Holz-Memory, bei dem Chinesen gelb angemalt sind. Dabei sind Chinesen doch gar nicht gelb. Erst im Nachhinein habe ich ein Gespür für solche Ungereimtheiten entwickelt.“*

Zur Unterstützung haben die Trainerinnen einen Themenkatalog für Kinderbücher entwickelt: Alte Kinderbücher, die Stereotype vermitteln, wurden aussortiert und neue Bücher durch Projektmittel angeschafft: Es sind Bücher, die respektvoll mit den verschiedenen Familienkulturen umgehen, die zum Beispiel vom Wunsch eines schwulen Pinguinpärchens erzählen, ein Kind haben zu wollen oder von der Scham eines Vaters, seinen Arbeitsplatz verloren zu haben. Es sind spannende neue Bücher mit afrikanischen und orientalischen Geschichten und bekannte Kinderbücher, die nunmehr in verschiedenen Sprachen den Kindergärten zur Verfügung stehen. Kulturell vielfältig gestaltete Kinderbücher sind in Deutschland zwar noch selten, aber im Kommen. In England kann man auch Bücher mit z. B. Yoruba oder Tamilisch als Zweitsprache bestellen. Die Erzieherinnen übersetzten die englischen Texte für die Nutzung im Kindergarten ins Deutsche. „Wimmelbücher“² wurden von den Teams ebenfalls umgestaltet: Figuren, die dort

2 „Wimmelbücher“ zeichnen sich durch sehr detailreiche Abbildungen von Situationen und Personen aus.

klischeehaft dargestellt sind, wurden entsprechend überklebt, andere Kleider oder Geschlechter, fehlende Kopftücher oder Hautfarben eingefügt. Auch die Puppenkisten wurden gesichtet: Überwiegen blonde und blauäugige Puppen? Auch dunkelhäutige gehören dazu, auch dicke und Puppen mit Brille.

Die Erzieherinnen und Erzieher lernten in der Fortbildung besondere Puppen für die interkulturelle Arbeit kennen. Persona Dolls, das sind Puppen in Kindergröße, mit einem individuellen Aussehen, einer Familie und einer eigenen Geschichte.³ Die Geschichten werden von Erzieherinnen und Erziehern gestaltet und handeln von Kindern, die in der Kita nicht repräsentiert sind. Das kann eine für die Kinder bisher unbekannte ethnische Herkunft sein, das kann ein Kind vom Land bzw. aus einer Großstadt, ein Kind mit Behinderung oder mit einer ungewöhnlichen Familienkonstellation sein. Persona Dolls besuchen die Kinder in den Kitas und erzählen von ihrer Geschichte. Die Kinder kommen an ihrem Beispiel über eigene Erlebnisse ins Gespräch, sie lernen sich einzufühlen und sich auszudrücken. Mit ihrer Hilfe lassen sich auch schwierige Themen wie Erlebnisse mit Ausgrenzung, Hänseleien und Ungerechtigkeit ansprechen. Die Persona Doll ermöglicht solche Gespräche, ohne betroffene Kinder bloßzustellen. Vorbereitet durch die pädagogische Arbeit in der Kita, können Eltern zuhause dann die Gespräche über schwierige Themen wie Freundschaft, Sexualität und Ausgrenzungen mit ihren Kindern weiterführen. Durch Projektmittel konnten für die Kitas Puppen bereitgestellt werden. Die Kita Rasselbande hat z. B. ein dunkelhäutiges Mädchen und einen dicken Jungen bestellt. Im November 2009 wurden den Kindertagesstätten im Beisein der Kinder die Puppen überreicht.

Auch die Verkleidungskiste wurde überprüft, ob die vorhandenen Textilien die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft spiegeln und welche Klischees eventuell erzeugt werden. Ein türkisches Folklore-Kostüm wird den Kindern ausdrücklich als Bühnenkleidung für bestimmte Tänze, nicht etwa als Alltagskleidung, vorgestellt.

Sprachen fördern in Kindergarten und Elternhaus

Gleich im Eingangsbereich der Kita „Unterm Regenbogen“ in der Bonner Altstadt hängt ein großes „Guten-Tag-Plakat“, auf dem die Grußformel in 40 Sprachen aufgedruckt ist. Damit, so die Leiterin Carolin Schiele-Alpul, wurde deutlich gemacht, dass nicht nur die Kinder sondern auch ihre Sprachen herzlich willkommen sind.

Die Eltern werden in den Einrichtungen darin bestärkt, viel mit ihren Kindern in der Muttersprache zu reden. Und im Kindergarten sollen die Erstsprachen gleichfalls präsent sein. Die Kinder werden darin bestärkt, sie anzuwenden. Das führt zuweilen zu Konflikten. Frau Koehn, Elternratsmitglied im „Lummerland“, berichtet, dass ihre Tochter Senay (der Vater stammt aus der Türkei) sich beklagt hat, dass ein paar russischsprachige Kinder sie ausgegrenzt hätten, indem sie russisch sprachen und betonten, ihr Gespräch sei nur für russische Kinder bestimmt. Senay fürchtete, sie hätten schlecht über sie geredet. Mathilde Leonhards Position dazu: *„Wir erlauben viele Sprachen hier, und es ist in Ordnung, wenn die Kinder untereinander die Muttersprache sprechen. Man muss dem verärgerten oder auch verunsicherten Kind sagen: okay, du hast auch Geheimnisse mit deinen Freunden. Du kannst fragen – aber wenn sie es dir nicht sagen, dann ist das halt so. Ich versuche, auch Verständnis dafür zu wecken, dass es kein Beinbruch ist, wenn man mal nicht alles mitkriegt.“*

Eine Fachtagung zum Thema „Sprachen fördern in Kindergarten und Elternhaus“, gefördert von der Stabsstelle Integration der Stadt Bonn, informierte Erzieherinnen und Erzieher, Logopädinnen und Logopäden und weitere pädagogische Fachkräfte im März 2009 über aktuelle Ergebnisse der Sprachwissenschaften. Ein wesentliches Ergebnis der Tagung war, dass Erzieherinnen und Erzieher wieder Mut in die eigene Fähigkeit fassten, Kindern Sprachen zu vermitteln und die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Das von Politik und Medien verbreitete Bild der schlechten sprachlichen Entwicklung von Migrantenkinder kann pädagogischen Fachkräften die Freu-

3 Vgl. „Mit Kindern ins Gespräch kommen“, DVD, unter www.kinderwelten.net.

de an der Arbeit mit Kindern nehmen. Umso wichtiger war es uns, ihnen Wissen über Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und die Entwicklung von Literalität anzubieten.

Vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V. übernahmen Maria Ringler und Nicola Küpelikilin Workshops zu Praxisansätzen für den Umgang mit mehrsprachigen Familien. Neben der Sprachwissenschaftlerin Professorin Rosemarie Tracy aus Mannheim, die seit 1989 zum Spracherwerb forscht, konnte eine zweite Sprachwissenschaftlerin als Hauptreferentin gewonnen werden: Reyhan Kuyumcu aus Kiel. Gerade ihre praktischen Erfahrungen in der Literalitätsanbahnung in Kindergärten unter Einbeziehung der Eltern begeisterten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung. Denn Elternarbeit war in den Fortbildungen immer ein großes Thema. Die Zusammenarbeit mit den Eltern gehört neben der Arbeit mit den Kindern zu den Hauptaufgaben der Erzieherinnen und Erzieher. Sie sollen Eltern an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung beteiligen. Diese Aufgabe scheint aber auch eine der schwierigsten zu sein. Eltern lassen sich leider oft nicht wie gewünscht einbeziehen, und bei Migrantenern kommen zu den Schwierigkeiten, die Eltern und Erzieherinnen und Erzieher häufig ohnehin miteinander haben, sprachliche und kulturelle Unterschiede hinzu. Diese Unterschiede scheinen für die pädagogischen Fachkräfte oft unüberwindbar.

Die Sprachenförderung erfordert aber die Zusammenarbeit von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern. Sie müssen in die Bildungsvita ihrer Kinder einbezogen werden. Anzustreben ist eine Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen, Erziehern und Eltern. Eine Partnerschaft, die Eltern stärkt, aber auch fordert. Die Eltern der Kinder sollten daher möglichst früh als Partner gewonnen werden. Ihnen sollte vermittelt werden, dass die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gefördert wird und dauerhaft erwünscht ist.

Eltern als Profis in der Sprachenförderung ihrer Kinder

Zunächst galt es herauszufinden, welche Sprachen in den Familien gesprochen werden. Überraschenderweise war das vorher nicht bekannt.

Für eine erfolgreiche Gestaltung der Gespräche mit den Eltern über ihre Sprachkompetenzen wurden teilweise Dolmetscher hinzugezogen. Die Erzieherinnen und Erzieher verzichteten oftmals darauf, die Eltern mit Informationsmaterial – auch wenn mehrsprachig – zu überfrachten. Denn sie stellten fest, dass sie mit Gesprächen bei Familien mehr erreichen konnten. Die Einrichtungen haben auch damit begonnen, die Eltern zu den nächsten Elternabenden nicht nur per Brief sondern persönlich einzuladen. Eine sehr erfolgreiche Strategie, waren an den Elternabenden doch sehr viel mehr Migrantenern anwesend als zuvor. Entgegen der Meinung vieler, die Eltern interessierten sich nicht, kämen aus diesem Grunde nicht zu den Veranstaltungen in den Einrichtungen, scheinen sich die Eltern einfach oft nicht zu trauen. Der persönliche Anruf war sozusagen eine vertrauensbildende Maßnahme.

Nach den Gesprächen wurde eine Reihe von Angeboten entwickelt, die den Eltern eine Teilhabe ermöglichen sollten. Besonders hervorzuheben ist hier das Angebot der Aufnahme von Hörspiel CDs, das Reyhan Kuyumcu den Erzieherinnen und Erziehern auf der Fachtagung empfahl: Die Erzieherinnen und Erzieher nehmen gemeinsam mit den Eltern und Geschwistern der Kinder Bücher auf CD auf und erstellen so praktisch selber Hörbücher. So können die Kinder eine Geschichte auf Deutsch und in anderen Sprachen hintereinander hören und das so oft sie wollen. Diese Aktion hat viele Vorteile: Zum einen übernehmen die Eltern und älteren Geschwister eine Vorbildfunktion, wenn sie die vielen Geschichten in beiden Sprachen vorlesen. Zum anderen werden die Literalität und die Mehrsprachigkeit der Kinder gefördert. Außerdem beteiligen sich die Eltern aktiv am Bildungsangebot der jeweiligen Einrichtung.

Auch die Einrichtung von Bibliotheken bezieht Eltern mit in die Bildungsarbeit ein. Die Kinder erhalten einen Bibliotheksausweis und

Bücher, darunter natürlich auch mehrsprachige, können mit nach Hause genommen werden, die Eltern können ihren Kindern die Geschichten in ihren Familiensprachen vorlesen.

Zudem wurden viele weitere Möglichkeiten geschaffen, um mit den Eltern in Kontakt zu treten, z.B. bei Elterncafés, im Rahmen von Festen, bei Hospitationen, beim Elternfrühstück, auf einer Fortbildung im Rahmen der Ausstellung „WeltkinderSpiele“ in Bonn sowie bei der Gestaltung der Familienwände. Ein Ergebnis der Zusammenarbeit ist, dass sich das „Rasselbande“-Team entschieden hat, seine Elterncafés künftig weniger gesprächsbetont zu gestalten. Denn die Scham wegen eigener Sprachschwierigkeiten sei bei manchen Eltern so gravierend, dass sie sich nicht trauen teilzunehmen. Wenn man aber praktisch tätig werden kann, zum Beispiel übers Kochen, können Sprachbarrieren vielleicht überwunden werden, hofft Kita-Leiterin Hildegard Lützel.

Ausblick

Seit Februar 2010 ist das Projekt nun beendet und wir wurden nochmals durch die Erfahrungen im Projekt bestätigt: Die praxisnahen Fortbildungen

sind dringend notwendig, weil die Curricula für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern die mehrsprachige Erziehung nicht berücksichtigen. Diese Qualifizierungsmaßnahmen müssen jedoch institutionalisiert werden. Die interkulturelle Arbeit in den Kindergärten ist kein Zusatz, sondern eine Querschnittsaufgabe, die zwar von Projekten wie „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ angestoßen werden kann, aber nur dann eine lang anhaltende Wirkung entfaltet, wenn zum Beispiel die Stadt Bonn flächendeckend ihre Erzieherinnen und Erzieher in vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung fortbildet. Das Konzept hat sich in Bonn bewährt, wie auch schon in Berlin bei „kinderwelten“. Es vermeidet eine Grenzziehung zwischen der Mehrheit und den anderen, der Minderheit, die immer wieder aufgefordert wird, sich unauffällig zu integrieren. „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ ist kein „Migrantprojekt“, sondern ein Projekt, um die Vielfalt im Kindergarten erlebbar und fruchtbar für alle Kinder zu gestalten, und um Benachteiligung und Diskriminierung zu überwinden.

Weitere Informationen zum Projekt unter:
www.aktioncourage.de und
www.verband-binationaler.de

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst 2006: Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern, in: Ahrenholz, Bernd: Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg.
- Derman-Sparks, Louise 1989: Anti-bias curriculum: tools for empowering young children, Washington DC.
- Gaine, Brenda; van Keulen, Anke 1997: Anti-Bias Training Approaches in the Early Years – A Guide for Trainers and Teachers.
- Kuyumcu, Reyhan 2009: In: Kindergarten für alle, AktionCourage e.V.
- Montanari, Elke 2006: Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker, Freiburg.
- Pascual Iglesias, Mercedes; Wehner, Marlis 2007: Positionspapier von AktionCourage e.V. und dem Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V. für die Arbeit im Projekt „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ unter http://aktioncourage.de/vielfalt_gestalten_positionspapier
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften. iaf e.V. NRW 2005: WeltkinderSpiele – Interkulturelle Materialien und Ideen für den Alltag mit Kindern, Bonn.
- Wagner, Petra; Hahn, Stefani; Enßlin, Ute 2006: Macker, Zicke, Trampeltier, Berlin.

Anke Settlemeyer

Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf

Die Befassung mit dem Thema Sprache in Bezug auf Personen, die als Mehrfachzugehörige neben dem deutschen einem weiteren natio-ethno-kulturellen Kontext angehören, eröffnet verschiedene Möglichkeiten des Zugangs: Das Sprachvermögen kann als integriertes Ganzes – als Mehrsprachigkeit – in seiner Entwicklung und Verwendung in den Blick genommen werden. Die einzelnen Sprachen können jedoch auch für sich betrachtet werden: z. B. ihre jeweils spezifische Entwicklung und Funktion für verschiedene Lebensbereiche. In einem Einwanderungskontext, dem hier relevanten Rahmen, sollte der Sprache des Aufnahmelandes große Aufmerksamkeit zukommen, da sie eine zentrale Bedingung jeglicher gesellschaftlicher Teilhabe darstellt. Gleichwohl sind darüber die Herkunftssprachen¹ als Teil des sprachlichen Vermögens von Mehrfachzugehörigen nicht gänzlich aus dem Blick zu verlieren, was in der aktuellen Diskussion leicht geschehen kann. Die folgenden Ausführungen widmen sich daher ausschließlich den Herkunftssprachen. Der Beitrag geht insbesondere der Frage nach, ob und wenn ja, in welchem Ausmaß und in welchen Verwendungssituationen Personen mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprachen in beruflichen Kontexten einsetzen. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch, ob diesen Sprachen dabei ein Tauschwert zukommt², d. h. ob sie z. B. bei Einstellungen für Arbeitgebende und Arbeitnehmende bzw. Ausbildungsplatzsuchende eine benennbare Wertgröße darstellen und über ihre Verwendung in Einzelsituationen hinaus anerkannt sind (vgl. Lassnigg/Dietzen 2009: 302f).

Damit wird ein Aspekt der Diskussion um Mehrsprachigkeit näher betrachtet, dessen Bedeutung durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. Gogolin/Neumann 2009).

Herkunftssprache als Kompetenz in beruflichen Kontexten

Bereits Mitte der 90er Jahre wurde in der Berufsbildungsforschung daraufhin gewiesen, dass bezüglich ausländischer Beschäftigter „in bundesdeutschen Unternehmen ein enormes Potenzial an vorhandenen oder doch vergleichsweise leicht zu entwickelnden ‚internationalen Qualifikationen‘ brachliegt“ (Busse et al. 1997: 89). In ähnlicher Weise formulieren Borch et al. im Rahmen ihrer Ausführungen zu Strategien, Konzepten, Erfahrungen und Handlungsvorschlägen zur Internationalisierung der Berufsbildung die folgende Hypothese: „Jeder siebte Jugendliche in der Benachteiligtenausbildung ist ausländischer Herkunft. Gelegentlich wird darauf verwiesen, dass unter dem Aspekt der Internationalisierung hier ein bestimmtes Potenzial nicht genutzt wird... Auch sprachlich hätten sie – mindestens wegen ihrer zusätzlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache – eine Affinität zu internationalen Tätigkeiten“ (2003: 12; vgl. auch Bolten 2007: 41). Die Autoren der genannten Studien gingen den Annahmen bzgl. entsprechender Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund nicht weiter nach. Dies dürfte in erster Linie darin begründet liegen, dass in beiden Fällen von einer mangeln-

- 1 Mit Herkunftssprache wird die Sprache bezeichnet, die Personen mit Migrationshintergrund neben der deutschen Sprache in ihrer Familie bzw. ethnischen Community bzw. aufgrund eigener Aufenthaltszeiten in einem anderen Land erlernt haben.
- 2 Haben Kompetenzen einen Tauschwert, so sind sie akkreditiert und anerkannt über Einzelsituationen hinweg. Der Gebrauchswert hingegen wurzelt in den „realen Handlungsbezügen und damit in einer sich beständig verändernden Praxis“ (Lassnigg/Dietzen 2009: 303) und ist raschen Veränderungen unterworfen.

den fachlichen Kompetenz dieser Personen ausgegangen wurde. Diese ist jedoch eine wichtige Bedingung für den Einsatz zusätzlicher Kompetenz in Ausbildung und Beruf; sprachliche und interkulturelle Kompetenz werden als Zusatzqualifikationen angesehen.

Mittlerweile liegen jedoch wenige Studien speziell zum Einsatz herkunftssprachiger Kenntnisse in beruflichen Kontexten vor, auf die im Folgenden eingegangen wird. Diesen können Erkenntnisse zur Häufigkeit der Verwendung dieser Sprachen, zu deren Einsatz in konkreten beruflichen Situationen sowie zu deren Effekten auf dem Arbeitsmarkt entnommen werden. Die folgenden Ausführungen gelten für Auszubildende und Fachkräfte in vergleichbarer Weise. Allerdings ist zu bedenken, dass Auszubildende im Vergleich zu Fachkräften aufgrund der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte z.T. verschiedene Abteilungen innerhalb eines Betriebs durchlaufen. Sie haben nicht immer die Möglichkeit, an den „Ausbildungsstationen“ zu verbleiben, an denen sie in besonderer Weise herkunftssprachige Kompetenz einsetzen können.

Zur Häufigkeit des Einsatzes in beruflichen Kontexten

Zur Häufigkeit des Einsatzes herkunftssprachiger Kompetenz in beruflichen Kontexten liegen nur wenige Hinweise vor. Einer repräsentativen Untersuchung von Erwerbstätigen zufolge, die das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BIBB/BAUA)³ 2006 durchführte, benötigen „ausländische Erwerbstätige häufiger (25 Prozent) als deutsche Erwerbstätige (15 Prozent) bei ihren Tätigkeiten Grund- oder Fachkenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch“ (Hall 2007: 48)⁴. Wie zu erwarten ist, stellt Englisch die von 93 Prozent

der Erwerbstätigen am häufigsten benötigte Fremdsprache dar. Darüber hinaus braucht jeder Dritte jedoch andere Fremdsprachen: Es sind dies Französisch (15 Prozent), Russisch (sieben Prozent), Türkisch und Spanisch (je vier Prozent), Italienisch (drei Prozent) und Polnisch (zwei Prozent). Ausländische Erwerbstätige benötigen diese Sprachen deutlich häufiger (46 Prozent) als Erwerbstätige deutscher Staatsangehörigkeit (29 Prozent). Dieser Befragung sind auch Erkenntnisse speziell zum Einsatz herkunftssprachiger Kompetenz zu entnehmen: Ca. 21 Prozent der Personen, die Russisch als Muttersprache gelernt haben, benötigen Grund- oder Fachkenntnisse in Russisch bei ihren Tätigkeiten, bei den Personen mit polnischer Muttersprache sind es ca. 17 Prozent, bei denen mit Türkisch ca. 13 Prozent und mit Italienisch ca. elf Prozent.

Aus Sicht der Erwerbstätigen stellt der berufliche Kontext offensichtlich einen relevanten Einsatzbereich für deren herkunftssprachige Kompetenz dar.

Eine für die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission erstellte Studie bestätigt diese Ergebnisse aus Sicht von exportierenden Unternehmen: 44 Prozent der befragten Firmen in Deutschland geben an, dass sie Muttersprachler zur Unterstützung ihres Auslandshandels beschäftigen (ELAN 2006: 74). Die Studie weist zudem auf die Vielfältigkeit der Sprachen hin, die - neben der Schlüsselsprache Englisch - für die Erschließung neuer Exportmärkte nützlich sind: So ist in Osteuropa neben Russisch auch Deutsch und Polnisch weit verbreitet, in Afrika wird Französisch, in Lateinamerika Spanisch als Handelssprache verwendet (ELAN 2006: 6, 20)⁵. Es sind dies u.a. auch die Sprachen, die der gerade erwähnten BIBB/BAUA-Studie zufolge von Personen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden.

3 Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin durchgeführt wurde. Vgl. www.bibb.de/arbeit-im-wandel.

4 Die Frage lautet: „Benötigen Sie in Ihrer Tätigkeit Grund- oder Fachkenntnisse in Sprachen außer Deutsch?“ (Hall 2007: 49).

5 In den Empfehlungen dieser Studie wird auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Unternehmen zu ermuntern seien, „verfügbare Fremdsprachenkenntnisse, auch diejenigen von Wanderarbeitnehmern, zu nutzen“ und empfiehlt in diesem Zusammenhang die „Nutzung der vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse von Migrantenkindern durch Förderung von muttersprachlichem Unterricht neben dem Erwerb der Landessprache des Aufnahmelandes“ (vgl. ELAN: 61).

Verwendungssituationen am Arbeitsplatz

Ziel einer weiteren Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung war nicht das quantitative Ausmaß des Einsatzes, sondern solche beruflichen Situationen näher zu beschreiben, in denen herkunftssprachige und weitere kulturelle Kompetenzen⁶ im Berufsalltag eingesetzt werden. Hierzu wurden Fachkräfte mit Migrationshintergrund⁷ aus den Berufen Kaufmann/-frau im Einzelhandel, im Außenhandel, für Spedition und Logistikdienstleistungen und Medizinische Fachangestellte sowie ihre Vorgesetzten befragt (vgl. Settlemeyer/Hörsch 2009)⁸. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Untersuchungsberufe war u. a., dass Kommunikation mit Kundinnen und Kunden (und Kolleginnen und Kollegen) stattfindet und somit grundsätzlich auch die Möglichkeit des Einsatzes herkunftssprachiger Kompetenz gegeben war⁹.

Für alle Untersuchungsberufe konnten entsprechende Verwendungssituationen beschrieben werden. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

Medizinische Fachangestellte benötigen ihre Herkunftssprache im Kontakt mit Patientinnen und Patienten gleicher Herkunft z.B. bei deren spezifischer Ansprache oder Betreuung und Beruhigung während Untersuchungen. Sie erläutern in dieser Sprache die Einnahme von Medikamenten und vereinbaren Termine. Spezifisch für diesem Beruf ist, dass die Fachkräfte auch Arzt-Patient-Gespräche dolmetschen, was mit hohen sprachlichen und psychosozialen Anforderungen verbunden ist, z.B. hinsichtlich der Verantwortung, die ihr bei der Arzt-Patient-Kommunikation damit zukommt und bei der Übermittlung schlechter Diagnosen, (vgl. Settlemeyer 2009: 247 f., et al. 2005: 49).

Kaufleute im Einzelhandel nutzen entsprechende Kompetenz dagegen bei Gesprächen mit

Kundschaft vor Ort, z.B. beim Verkauf, über Rabatte und bei der Entgegennahme von Reklamationen, bei denen sie zuweilen aufgebrachte Kunden beschwichtigen müssen. Sie kommen auch bei der Sortimentsgestaltung zum Tragen, z.B. wenn es, wie in der Gardinenabteilung eines Kaufhauses, bei bestimmten Migrantengruppen besondere Vorlieben für Stoffqualitäten oder Farben gibt. In Kaufhäusern werden z.T. Listen mit den Sprachkenntnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geführt, so dass diese bei Bedarf auch in andere Abteilungen gerufen werden können, um dort Kundinnen und Kunden entsprechender Herkunft zu bedienen.

Kaufleute im Außenhandel und für Spedition und Logistikdienstleistungen führen in ihren Herkunftssprachen im In- und Ausland Gespräche zur Kundenakquise, Kontaktpflege und zum Verkauf in der Regel telefonisch. Sie erstellen auf der Grundlage herkunftssprachiger Unterlagen Marketinganalysen, sind mit Zollformalitäten vertraut und arbeiten z.T. an der Planung und Durchführung von Messen oder anderen Präsentationen im Herkunftsland bzw. ihrem nicht-deutschen Zugehörigkeitskontext mit. Ihre Tätigkeiten umfassen z.T. auch Geschäftsreisen in dieses Land bzw. in Länder, in denen entsprechende Sprachen gesprochen werden, mit all dem, was damit einhergeht: persönlichen Kontakten vor Ort, erforderlicher Kompetenz bzgl. der Gepflogenheiten im Umgang, z.B. bei Arbeitessen und Gastgeschenken. Neben mündlichen benötigen diese Fachkräfte in der Regel auch schriftliche Kenntnisse ihrer Herkunftssprache.

Diese Befragten weisen auf Vorteile hin, die die Verwendung der Herkunftssprachen mit sich bringen: Sie verstehen auch das, was Kundinnen und Kunden umgangssprachlich ausdrücken oder zwischen den Zeilen sagen, kennen den üblichen

6 Das Projekt betrachtete sprachliche und weitere interkulturelle Kompetenzen, da kulturelles Wissen in kommunikative Situationen mit eingeht.

7 Hier Personen, die selbst bzw. deren Eltern aus dem Ausland zugezogen sind und die eine nichtdeutsche Herkunftssprache beherrschen. Es wurden überwiegend solche Personen befragt, die angaben, u. a. auch ausländische Kund/innen zu haben. Die Befragten hatten alle eine Ausbildung in einem der Untersuchungsberufe erfolgreich abgeschlossen, waren also Fachkräfte.

8 Es wurden insgesamt 55 leitfadengestützte Interviews geführt.

9 Darüber hinaus war auch ausschlaggebend, dass diese Berufe von einer relativ großen Zahl Jugendlicher mit Migrationshintergrund – in unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Zusammensetzung – ergriffen werden.

Humor und treffen „den richtigen Ton“. Um Kontakte aufzubauen und zu pflegen, sei es, so geben sie an, zudem erforderlich, geltende kommunikative Konventionen des beruflichen Umgangs zu kennen und einsetzen zu können, z.B. hinsichtlich des Duzens. Diese Kompetenzen fördern den Kontakt zu Kundinnen und Kunden, was ein Befragter folgendermaßen zusammenfasst: *„Man versteht sich besser, als wenn man nur die Sprache beherrscht“*¹⁰.

Nicht jede/r Befragte benötigt herkunftssprachige Kompetenz am Arbeitsplatz. Gleichwohl konnten für jeden Untersuchungsberuf Situationen des Einsatzes beschrieben werden. Dabei wurden Russisch, Ukrainisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch und Arabisch verwendet.

Die jeweilige Verwendung ist von kontextuellen Bedingungen abhängig. Sie ist inhaltlich an den berufs- und arbeitsplatzspezifischen Erfordernissen ausgerichtet. Damit verbunden sind je spezifische sprachliche Anforderungen: Z.T. reichen mündliche Kenntnisse aus, z.T. wird die Schriftsprache benötigt; die Betroffenen müssen über unterschiedliche Sprachregister, vom small talk bis zum Vertragsabschluss, verfügen; das Dolmetschen bringt besondere Anforderungen hinsichtlich der Kenntnis fachsprachlicher Ausdrücke, des medizinischen Wissens und der Fähigkeit, dieses in angemessener Form an Patientinnen und Patienten weiterzugeben, mit sich (Bührig/Meyer 2009). Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Kundinnen und Kunden selbst: In den Bereichen Außenhandel und Spedition erfolgt der Einsatz herkunftssprachiger Kompetenz i.d.R. im Kontakt mit Kundinnen und Kunden im bzw. aus dem Ausland; im Einzelhandel und bei Medizinischen Fachangestellten überwiegen migrantische Kundinnen und Kunden in Deutschland. Schließlich ist die Verbindlichkeit des Einsatzes kontextspezifisch: In einigen Fällen stellt die herkunftssprachige Kompetenz einen integralen Bestandteil der Tätigkeit dar und wird dabei

gezielt eingesetzt, in anderen dagegen erfolgt der Einsatz gelegentlich und zufällig.

In jedem Fall stellt die Herkunftssprache eine spezifische Ergänzung der beruflichen Handlungskompetenz der Fachkräfte dar, keineswegs jedoch ihre alleinige Kompetenz. Sie erfüllt wichtige interkulturelle und „interlinguistische Brückenfunktionen“ (Esser 2006: 406) in der Kommunikation mit Kundinnen und Kunden und Kolleginnen und Kollegen.

Neben den kontextuellen Bedingungen sind auch persönliche Faktoren für die berufliche Verwendung dieser Sprachen bedeutsam. Auf diese sei kurz hinwiesen:

- Alle Befragten, die herkunftssprachige Kenntnisse einsetzen, sind bereit, diese berufsspezifisch weiter zu entwickeln. Die in familiären und ggf. allgemeinbildenden Schulen erworbenen Kenntnisse reichen für den beruflichen Einsatz i.d.R. nicht aus. Sie erweitern ihre sprachliche Kompetenz meist on the job, ohne auf formale Angebote der Qualifizierung zurückgreifen zu können.
- Befragte Außenhandels- und Speditionskaufleute machten ihr Interesse für Sprachen i.a. deutlich, das sie auch bei ihrer Berufswahl berücksichtigt haben. Sie besuchten z.T. über viele Jahre den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, unternahmen z.T. erhebliche Anstrengungen, um ihre herkunftssprachigen Kenntnisse zu qualifizieren und nannten Sprachen in der Schulzeit ihre „Lieblingsfächer“.
- Sie sehen ihre Mehrfachzugehörigkeit als „Pluspunkt“ an und sind bereit, die Herkunftssprache am Arbeitsplatz einzusetzen und folglich in diesem Kontext ihre auch migrantische Herkunft öffentlich zu zeigen.

Curth und Hamm (2008) haben in einer vergleichbaren Untersuchung Personalverantwortliche u.a. aus den Bereichen Gebäudereinigung, Altenpflege und Kindertagesstätten zu besonderen Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und

10 Über den Einsatz im Kundenkontakt hinaus spielen insbesondere kulturelle Kompetenzen auch innerhalb des Unternehmens selbst eine bedeutende Rolle. Da diese mit herkunftssprachiger Kompetenz eng verbunden sind, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen. Die Fachkräfte erklären ihren Kolleginnen und Kollegen z.B. Wünsche bzw. Kritik der Kund/innen entsprechender Herkunft, erläutern Geschäftsabläufe in den entsprechenden Ländern und räumen Missverständnisse zwischen Firma und Kundschaft aus. Diese Art des Vermitteln stellt eine wichtige Facette des Einsatzes insb. interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund dar.

Mitarbeiter mit Migrationshintergrund befragt. Über das Beherrschen der Herkunftssprache hinaus nannten diese kulturelles Einfühlungsvermögen, das in der Altenpflege zu einem sensiblen Umgang mit migrantischen Senioren beitrage, im Verkauf die Kontakte zu Kunden entsprechender Herkunft verbessere und letztlich die Kundenakquise befördere. Die Personalverantwortlichen hoben zudem das respektvolle Verhalten, die Hilfsbereitschaft und Höflichkeit dieser Mitarbeiter hervor, was insbesondere bei Tätigkeiten im Servicebereich von Vorteil sei. Auch gute Kenntnisse in Behördensachen, die durch Erledigungen für die Eltern herrühren können, seien z.B. für Tätigkeiten im sozialen Bereich von Vorteil. Auch in diesen Firmen werden entsprechende Kompetenzen zielgerichtet, aber auch sporadisch und zufällig eingesetzt.

Über die in den verschiedenen Studien bereits genannten Berufe hinaus werden weitere mögliche Einsatzbereiche genannt: Sprachberufe (z.B. Fremdsprachenkorrespondent/in, Übersetzer/in oder Dolmetscher/in), Berufe in den Bereichen Tourismus und Gastronomie, in der frühkindlichen Erziehung und den allgemeinbildenden Schulen sowie in der Sozialarbeit, in medizinischen Berufen (z.B. Ärzte und Pflegepersonal in Krankenhäusern) sowie in ethnisch ausgerichteten Geschäften, Versicherungen, Banken und Handwerksbetrieben (vgl. Fürstenau 2004: 145; Meyer 2008: 35ff). Damit ergibt sich ein breites Spektrum möglicher Einsatzbereiche herkunftssprachiger und weiterer interkultureller Kompetenz.

Arbeitsmarktrelevanz herkunftssprachiger Kompetenz

Die vorliegenden Studien vermitteln den Eindruck, dass herkunftssprachige Kompetenz in zahlreichen Berufsfeldern zum Nutzen der Betriebe eingesetzt wird und ihre Verwendung keine

Ausnahmeerscheinung darstellt. In der Untersuchung des BIBB hinsichtlich der Verwendungssituationen waren auch solche Fälle enthalten, bei denen herkunftssprachige Kompetenz ausdrücklich in der Stellenausschreibung aufgeführt und ein Kriterium für die Einstellung der betreffenden Fachkraft war. In diesen Fällen, z.B. bei einigen Medizinischen Fachangestellten, Außenhandels- und Speditionskaufleuten, kommt ihnen ein Tauschwert zu. Die betreffenden Fachkräfte trugen z.T. selbst zur Konstituierung des Tauscherts bei, indem sie zum einen Qualifizierungsmöglichkeiten nutzten, z.B. an einem der binationalen Projekte (s.u.) teilnahmen bzw. einen Abschluss als Fremdsprachenkorrespondent/in erwarben, und zum anderen gezielt Ausbildungs- und Arbeitsstellen suchten, bei denen entsprechende Kompetenzen von betrieblicher Seite gefragt waren. In den Verwendungssituationen, in denen der Einsatz weniger zielgerichtet und verbindlich ist, hat diese Kompetenz einen Gebrauchswert.

Zu einer gänzlich anderen Einschätzung, dass nämlich Zweisprachigkeit Zuwanderern nicht hilft (Überschrift eines Artikels in der Süddeutschen Zeitung, 15.2.2006), gelangt Esser (2006, auch 2009). Er stellt fest, dass für den Arbeitsmarkterfolg „zunächst die Sprache des Aufnahmelandes“ ausschlaggebend sei (Esser 2006: 420, auch Esser 2009: 81), dagegen sei die „Beherrschung bi- bzw. multilingualer Fertigkeiten in den meisten Fällen ohne weitere Bedeutung“ (ebd. 2006: 415). Diese Ergebnisse der Analyse vorliegender Studien aus verschiedenen Ländern (z.B. Kanada, Israel und den USA) (vgl. Esser 2006) bestätigt und untermauert Esser durch eine aktuelle Auswertung des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP)¹¹ (Esser 2009). Grundlage dieser Analyse sind Daten von ca. 6.800 Personen mit Migrationshintergrund¹² des SOEP aus den Erhebungswellen der Jahre 1984 bis 2005. Davon ausgehend fragt er beispielsweise, ob bilinguale Personen¹³ im Vergleich zu Migrantinnen und

11 Das Sozio-ökonomische Panel ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung, die bereits seit 25 Jahren durchgeführt wird und in deren Rahmen über 20.000 Personen aus rund 11.000 Haushalten befragt werden, darunter auch Personen mit Migrationshintergrund.

12 Migrationshintergrund hier: Aus dem Pool der Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und/oder mit einem nicht-deutschen Herkunftsland wurden die einbezogen, die Angehörige der „Gastarbeiter“-Generation, Aussiedler aus osteuropäischen Ländern und Migranten aus den nicht deutschsprachigen westeuropäischen Ländern sind (Esser 2009: 73)

13 Als bilingual bezeichnet Esser Personen, die über sehr gute Kompetenz in der Erstsprache (Herkunftssprache) sowie über sehr gute und gute Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch verfügen (Esser 2008: 212).

Migranten, die ausschließlich die deutsche Sprache beherrschen, eher einen Arbeitsplatz finden. Entsprechend berechnet er die Effekte von Bilingualität im Vergleich zur Beherrschung allein der deutschen Sprache auch auf die berufliche Position, den beruflichen Status und/oder das Brutto- und Nettoeinkommen. Seiner Analyse zufolge lassen sich für all diese Aspekte des Arbeitsmarkts keinerlei signifikante Zusammenhänge nachweisen, so dass er zusammenfassend feststellt: „Die zur Zweitsprache [Deutsch, A.S.] zusätzliche Beherrschung der Muttersprache bei der Bilingualität bringt auf dem Arbeitsmarkt offenbar so gut wie nichts“ (Esser 2009: 84). Seine Ergebnisse lassen folglich die Förderung der Herkunftssprachen aus arbeitsmarktpolitischen Gründen als wenig sinnvoll erscheinen und führen zu der Einschätzung, dass „Bilinguale Programme vielleicht der Wellness dienen, aber nicht der Fitness“ (Süddeutsche Zeitung, a.a.O.).

Auf den ersten Blick scheinen diese Aussagen im Widerspruch zu den vorher dargestellten Ergebnissen zum Einsatz herkunftssprachiger Kompetenz zu stehen. Esser geht jedoch einer anderen Fragestellung nach: Seine Analyse gibt Aufschluss über die Valorisation dieser Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt. Sie macht deutlich, dass herkunftssprachiger Kompetenz im Vergleich zu alleinigen Deutschkenntnissen auf der Ebene des Arbeitsmarkts i.d.R. kein Tauschwert zukommt. Somit ergänzen diese Ergebnisse die der vorher dargestellten Studien, in denen der konkrete Einsatz dieser Kompetenz im Mittelpunkt des Interesses stand, um einen weiteren wichtigen Aspekt. Zwar wurden in der Studie des BIBB zu Verwendungssituationen herkunftssprachiger und weiterer interkultureller Kompetenz auch solche Fälle deutlich, in denen dieser Kompetenz ein Tauschwert zukommt (s.o.). Offensichtlich reicht deren Anzahl jedoch nicht aus, um auf einer sehr breit angelegten Analyse – Esser nutzt die Erhebungswellen des SOEP ab 1984 (also seit dessen Erhebung)

und bezieht Erwerbstätige mit Migrationshintergrund jedweder beruflichen Tätigkeit wie auch Arbeitslose ein – zu signifikanten Ergebnissen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt zu kommen.

Aufschlussreich wäre es daher zu prüfen, ob unter anderen Untersuchungsbedingungen entsprechende Effekte nachweisbar wären. Die vorliegende Berechnung könnte z. B. um eine Variante ergänzt werden, bei der die Grundgesamtheit entsprechend der Bedingungen bestimmt wird, unter denen Herkunftssprachen potenziell eingesetzt werden. Diese sind den vorgestellten Studien und Esser selbst zufolge (2006: 404, 467ff):

- die Relevanz sprachlicher Kommunikation in einer Tätigkeit,
- Einbeziehen der Personen, die über eine berufliche Qualifikation verfügen und bei denen eine herkunftssprachige Kompetenz eine zusätzliche Ergänzung dieser Qualifikation darstellen kann,¹⁴
- die Konzentration auf bestimmte berufliche Bereiche (s. o).

Ggf. könnten unter diesen spezifischen Einschränkungen Arbeitsmarkteffekte von Bilingualität festgestellt werden.

Dies ist allerdings grundsätzlich fraglich, denn die Ergebnisse von Esser sind auch als weiterer Beleg dafür zu verstehen, dass entsprechende Kenntnisse bislang nicht als „legitim geltende kulturelle Praktiken im Einwanderungsland“ angesehen werden (Fürstenau 2004: 50). Sie sind nur in seltenen Fällen als berufliche Qualifikation offiziell anerkannt, zertifiziert und bislang ohne eine gesetzliche und tarifliche Grundlage. Daher verwundert es nicht, dass in der Analyse Essers die „ökonomischen Folgen ... vermutlich nicht messbar [sind], so dass der ‚Wert‘ der sprachlichen Ressourcen insgesamt gering erscheinen mag“ (Meyer 2009: 23). Ob dies unter anderen Bedingungen der Fall wäre, bleibt zu prüfen.

14 Es sollte nicht mit den ersten Erhebungswellen des SOEP begonnen werden, da diese Personen in erheblicher Zahl enthalten dürften, die im Zuge der Anwerbung in Deutschland ein Arbeitsverhältnis aufgenommen und insbesondere als Un- und Angelernte einfache Tätigkeiten ausgeführt haben. Diese dürften allerdings eher wenige Gelegenheiten gehabt haben, Herkunftssprachen bei ihren Tätigkeiten in einer Form einzusetzen, die zu den o.g. Arbeitsmarkteffekten hätten führen können. So waren 1986 ca. 54 Prozent der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Ausländer im verarbeitenden Gewerbe beschäftigt (Dietz 1988: 126).

Zur Förderung herkunftssprachiger Kompetenz

Das Ergebnis der Analyse von Esser weist gleichzeitig auf ein wichtiges Handlungserfordernis hin. Da auf dem deutschen zertifikatorientierten Arbeitsmarkt formale Qualifikationen und Bildungstitel von großer Bedeutung sind, ist es erforderlich, auch für herkunftssprachige Kompetenz entsprechende Zertifizierungsmöglichkeiten für Auszubildende und Fachkräfte zu schaffen. Bestehende Zertifikate eignen sich, einer Analyse von Immich zufolge, jedoch nur bedingt dafür (Immich o.J.: 4).¹⁵

Über geeignete Zertifizierungsmöglichkeiten hinaus ist es erforderlich, auch im Rahmen der Ausbildung flächendeckende Angebote zur systematischen berufsbezogenen Sprachbildung in den Herkunftssprachen zu schaffen. Hierzu gibt es Anknüpfungspunkte in den Ordnungsmitteln der Ausbildungsberufe – sowohl im Rahmenlehrplan für die beruflichen Schulen als auch in den Verordnungen zur Berufsausbildung für den betrieblichen Teil (vgl. ausführlich Settlemeyer/Hörsch 2009). Vereinzelt gibt es bereits solche Angebote an Berufsschulen bzw. -kollegs: Immich weist z.B. auf das Hubertus-Schwartz-Berufskolleg in Soest hin (a.a.O.: 22). Ggf. ist während eines Ausbildungsabschnitts sogar ein Auslandsaufenthalt im jeweiligen Herkunftsland (§ 2, Abs.3 BBiG) möglich.

Entsprechende Angebote und Erfahrungen sollten zusammengetragen und im Hinblick auf deren systematische Ausweitung ausgewertet werden. In einer solchen Zusammenstellung sollten auch Ergebnisse des EU-Projekts Bila-Train, in dem zentrale Inhalte des betrieblichen Teils der Ausbildung auch in der Herkunftssprache vermittelt wurde, sowie die langjährigen Erfahrungen aus den binationalen Projekten berücksichtigt werden. In deren Rahmen erhielten Auszubildende türkischer, griechischer, italienischer,

portugiesischer und spanischer Herkunft in kaufmännischen, Elektro-, Metall- und IT-Berufen von 1988 bis etwa 2003 ausbildungsbegleitend zusätzlichen allgemein- und fachsprachlichen Unterricht in der Herkunftssprache. Sie erwarben dabei u.a. beruflich relevante, Herkunftsland spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie allgemeines Wissen über Politik, Geschichte, Literatur und Institutionen. Aufgrund von bilateralen Vereinbarungen zwischen den zuständigen Ministerien wurde der Berufsabschluss in beiden Ländern anerkannt und ein Zertifikat über die erworbenen Zusatzqualifikationen ausgestellt (vgl. Lenke 1995).

Eine berufsspezifisch orientierte Sprachbildung baut notwendigerweise auf dem entsprechenden Unterricht in der allgemeinbildenden Schule auf. Schülerinnen und Schüler ausgewählter Herkunftsländer haben entsprechend der länderspezifisch unterschiedlichen Rahmenbedingungen die Möglichkeit, in der Schule herkunftssprachigen Unterricht zu besuchen. Dieser erfolgt ab der Grundschule im herkunftssprachigen Ergänzungunterrichts bzw. im Sprachunterricht, der als Regelangebot an Schulen erteilt wird. Hierbei wird im Rahmen formeller Lernprozesse sprachliche Kompetenz vermittelt, wie z. B. die für die sprachliche Entwicklung wichtigen Kompetenzen des Lesens und Schreibens. Neben den in familiären Zusammenhängen erworbenen Sprachkenntnissen ist es insbesondere die in diesem Unterricht erworbene sprachliche Kompetenz, auf die Jugendliche und Erwachsene dann in Ausbildung und Beruf zurückgreifen können. Ihm kommt daher auch aus dem hier betrachteten Blickwinkel der beruflichen Bildung grundlegende Bedeutung zu. Ob, und wenn ja in welcher Weise die je länderspezifische Ausgestaltung dieses Angebots sowie die Länge der Teilnahme sich auf die Bereitschaft der Betroffenen auswirkt, ihre herkunftssprachige Kompetenz auch im Beruf einzusetzen, ist bislang nicht bekannt.

15 Immich hat vorliegende Sprachprüfungen und –zertifikate hinsichtlich ihrer Eignung für die Zertifizierung der Herkunftssprachen geprüft. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das Sprachenportfolio sich dafür am ehesten zu eigenen scheint (17f.), da es ausdrücklich auch die Mehrsprachigkeit von Personen dokumentieren soll und es i.d.R. neben Zeugnissen, die Sprachbiografie und weitere Dokumente umfasst und sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientiert.

Die Ausführungen zeigen, dass herkunftssprachige und damit einhergehende interkulturelle Kompetenzen in konkreten Arbeitszusammenhängen gebraucht und eingesetzt werden. Das Spektrum des Einsatzes umfasst sowohl den internationalen Handel als auch Verwendungssituationen ausschließlich innerhalb Deutschlands im Kontakt zu Kundinnen und Kunden mit Migrationshintergrund und damit eine Vielzahl von Berufsbereichen. Die in Familie, Herkunftsland bzw. allgemeinbildendem Schulwesen erworbenen herkunftssprachigen Kenntnisse entsprechen jedoch nicht in jedem Fall den beruflichen Anforderungen, so dass die herkunftssprachige Bildung über das allgemeinbildende Schulwesen hinaus auch in der beruflichen Bildung fortzuführen ist. Der Aufbau berufsspezi-

fischer und ggf. weiterer allgemeiner Sprachkenntnisse sollte nicht allein Auszubildenden und Fachkräften überantwortet werden. Trotz des Gebrauchswertes, den diese Sprachen für berufliche Kontexte offensichtlich haben, scheint ihnen auf dem Arbeitsmarkt i.d.R. kein Tauschwert zuzukommen. Diese Diskrepanz verweist auf ein weiteres Erfordernis: Es sind Zertifizierungsmöglichkeiten zu schaffen, um dieser Kompetenz eine offizielle Geltung und damit einen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. In beiden Handlungsfeldern liegen bereits Erfahrungen und Ansätze vor, an die weiterführende Überlegungen angeknüpft werden können. Für die weiteren Schritte bedarf es nun entsprechender Anstöße aus der Politik.

Literatur

- Benneker, Gerburg; Dorau, Ralf; Hörsch, Karola; Settlemeyer, Anke 2005: Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 4, S. 48-50
- Bolten, Jürgen 2007: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung
- Borch, Hans; Diettrich Andreas; Frommberger, Dietmar; Reinisch, Holger; Wordelmann, Peter 2003: In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge: Bielefeld
- Bührig, Kristin; Meyer, Bernd 2009: Funktionale Sprachreflexion und Diskursanalyse als Fortbildungsmethoden. Am Beispiel einer Dolmetscherfortbildung für zweisprachige Pflegekräfte im Krankenhaus. In: Meer, Dorothee; Spiegel, Carmen (Hrsg.): Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten, Mannheim, S. 108-130
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/fortbildung.pdf> [Zugriff am 11.10.2010].
- Busse, Gerd; Paul-Kohlhoff, Angela; Wordelmann, Peter 1997: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld
- Curth, Anette; Hamm, Pia 2008: Besondere Kompetenzen und Potenziale von Migrant/inn/en als Arbeitnehmer/innen und deren Einsatz im Arbeitsalltag. Eine Unternehmensbefragung in der Stadt Offenbach. Offenbach
http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/70/13/00/webb_bericht_migrantenkompetenzen.pdf [Zugriff am 11.10.2010]
- Dietz, Frido 1988: Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt. Entwicklung bei den Sozialversicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmern nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikation zwischen 1974 und 1986. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/88
- European Commission: ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise, 2006

- Esser, Hartmut 2006: Sprache und Integration. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag
- Esser, Hartmut 2008: Spracherwerb und Einreisealter: Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität. In: Kalter, Frank 2008 (Hrsg.): Migration und Integration. Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden S. 202-229
- Esser, Hartmut 2009: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 69-88
- Fürstenau, Sara 2004: Mehrsprachigkeit als Kapital im mehrsprachigen Raum. Münster, New York, München, Berlin
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) 2009: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden
- Hall, Anja 2007: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 26. Jg., H. 3, S.48-49
- Immich, Stephanie o.J.: Zertifizierung der Herkunftssprachen von Auszubildenden mit Migrationshintergrund (EU-GWB/Projekt Sprung)
- Lassnigg, Lorenz; Dietzen, Agnes 2009: Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich. In: Lassnigg, Lorenz; Babel, Helene; Gruber, Elke; Markowitsch, Jörg (Hrsg.). Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr 2009 Studienverlag Innsbruck, S. 297- 315
- Lenske, Werner 1995: Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- Meyer, Bernd 2008: Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Universität Hamburg
- Settmeyer, Anke; Dorau, Ralf; Hörsch, Karola 2006: Interkulturelle Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: berufsbildung, 60. Jg., Heft 97/98: 14-17
- Settmeyer, Anke; Hörsch, Karola 2009: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Qualifikationsansätze, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 89-105
- Settmeyer, Anke 2009: Interkulturelle Kompetenz von Medizinischen Fachangestellten mit Migrationsgeschichte: „Pluspunkt“ und zusätzliche Anforderung. In: Migration und soziale Arbeit, 31. Jg., 3/4, S. 244-251

Gudrun Laufer

Sprache als berufliche Handlungskompetenz

Das Modellprojekt „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“ an berufsbildenden Schulen (SPAS)

Hintergrund

In Berlin leben 475.000 Bürger ohne deutsche Staatsangehörigkeit und 394.000 deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund, d. h. ca. 25,7 Prozent der Bürger Berlins sind nicht deutscher Abstammung.

Die Integration der Gruppe erwachsener Migrantinnen und Migranten auf dem Berliner Arbeitsmarkt ist schwieriger geworden. Fehlende Deutschkenntnisse werden als Haupthindernis für die Arbeitsmarktintegration gesehen. Viele Zugewanderte sind unabhängig von ihren Berufserfahrungen in der Berufs- und Arbeitswelt sprachlich überfordert.

Eine besonders problematische Tendenz ist der kontinuierliche Rückgang des Anteils von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Junge Menschen mit Migrationshintergrund bleiben überproportional häufig ohne anerkannten Berufsabschluss. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen aus verschiedenen Gründen kaum Zugänge zu einer Ausbildung finden bzw. begonnene Ausbildungsgänge bald wieder abbrechen. Eine Ursache dafür sind unzureichende Sprachkenntnisse im Kontext der beruflichen Bildung.

Das Projekt SPAS

Das Projekt SPAS wurde von der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (GFBM) entwickelt und wird seit 2006 fortlaufend in mehreren Projektphasen durch den Berliner Senat für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie in der Zeit von 2006-2009 außerdem durch Mittel des europäischen Sozialfonds gefördert. Mit mittlerweile 34 beruflichen Schulen in Berlin wird das Modellvorhaben umgesetzt. Seit Juni 2010 wird der SPAS Ansatz auch im Bundesland Bremen im berufsbildenden Bereich eingeführt, ab 2011 auch in Hamburg.

Das Modellvorhaben „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung“ (SPAS) hat das Ziel, in die Schulprogrammentwicklung der beruflichen Schulen sowohl in der Berufsvorbereitung als auch in der Ausbildung eine integrierte Sprachförderung zu implementieren.

Es richtet sich insbesondere an Akteurinnen und Akteure der Berufsvorbereitung und Ausbildung in und außerhalb der Schulen, die mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹ sowie mit deutschen Jugendlichen mit Sprachdefiziten arbeiten. Ziel des Modells ist eine Qualitätsverbesserung der Sprachvermittlung innerhalb der Berufsvorbereitung und Ausbildung in den beruflichen Schulen, um mehr Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Außerdem soll die Beschäfti-

1 Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufwuchsen. Alle sonstigen Personen werden den Personen mit Migrationshintergrund zugeordnet (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010:14).

gungsfähigkeit dieser Jugendlichen erhöht werden, um eine bessere berufliche und gesellschaftliche Integration zu erreichen. Denn Migrantinnen und Migranten sind bei schulischen Abschlüssen und der Beteiligung an der Berufsausbildung immer noch unterdurchschnittlich vertreten, ihr Anteil an der betrieblichen Ausbildung geht seit Jahren zurück. Ein Grund liegt in der mangelnden Sprachkompetenz und der nicht genutzten und wenig geförderten Potenziale, die in der Mehrsprachigkeit liegen. Die Situation ist gekennzeichnet durch:

- eine für die Praxis der Ausbildung nicht ausreichende Beherrschung der deutschen gesprochenen Sprache;
- probleme im Verständnis von Fachtexten und der Schriftsprache in der Berufsschule und in der fachlichen Ausbildung;
- fehlende Lernstrategien, um Lücken selbstständig zu schließen und Texte sowie Aufgabenstellungen zu entschlüsseln;
- fehlende Kompetenzen in der Erstsprache mit der Folge einer geringen und begrenzten Kompetenz in der Zweitsprache.

Im Rahmen des Projektes SPAS wurden anknüpfend an Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung und an Lernfeldern in der Berufsausbildung in zwölf Berufsfeldern (Handel, Büro, Recht, Gesundheit, Soziales, Gastronomie, Hauswirtschaft, Körperpflege, Handwerk: Bautechnik, Textiltechnik, Metallbau, Elektrotechnik) insgesamt 15 Sprachförderbausteine, d.h. Unterrichtsprojekte gemeinsam mit Berufsbildungsexpertinnen und Berufsbildungsexperten, Sprachexpertinnen und Sprachexperten und Lehrkräften von 28 beruflichen Schulen in den Jahren 2006-2010 entwickelt und erprobt. Parallel dazu wurde das Sprachstandsverfahren „Texteasy“ weiterentwickelt, erprobt und evaluiert, um eine realistische Einschätzung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

Die Projektlaufzeit war zunächst auf zwei Jahre angelegt (2006-2007) und wurde dann im Sinne des Transfers der Ergebnisse zweimal um zwei Jahre verlängert (2008-2009, 2010-2011). In den Jahren 2010/2011 liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der Entwicklung eines Profils für Sprachbeauftragte an beruflichen Schulen sowie

in der Beratung, der Begleitung, dem Coaching und der Fortbildung dieser Sprachbeauftragten.

Gestartet mit acht Schulen zu Beginn des Jahres 2006 arbeiten mittlerweile 34 berufliche Schulen Berlins im Projekt mit.

Träger des Projektes ist die Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. Den sprachwissenschaftlichen Part übernahm das Sven-Walter-Institut (SWI) der GFBM.

Das Modellvorhaben wurde wissenschaftlich begleitet vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw) in Göttingen.

1. SPAS – das Modellprojekt zur integrierten Sprachförderung in Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Jugendberufshilfe und Schule

Im Fokus des Modellprojektes steht die Sprachförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie von deutschen Jugendlichen, deren Sprachdefizite den Erwerb eines Berufsabschlusses verhindern. Ziel ist es, durch die Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten diesen Jugendlichen mehr Chancengleichheit in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zu geben, Ausbildungsabbrüche zu verhindern und sie damit gesellschaftlich stärker zu integrieren.

Die Sprachförderung findet innerhalb des Fachunterrichts statt. Die entwickelten Projekte wurden in fachbezogene Curricula eingebettet. Die erstellten Curricula orientieren sich an den Qualifizierungsbausteinen der Berufsvorbereitung oder an Lernfeldern innerhalb der Berufsausbildung. Die Sprachförderung wurde in diese Fachunterrichtsprojekte integriert.

Der besondere Ansatz bei der Erarbeitung der Unterrichtsprojekte war die gemeinsame Arbeit von Experten aus unterschiedlichen Bereichen: Das Projekt vereint Lehrkräfte der beruflichen Schulen aus der Fachpraxis und Fachtheorie und der DaZ-Förderung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Trägern der Jugendberufshilfe, Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler des Sven Walter Instituts sowie Berufsbildungsexpertinnen und Berufsbildungsexperten der GFBM. Neben dem Beschreiten neuer

Wege zur Verbesserung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen junger Erwachsener geht es darum, Spaß an der Sprache zu vermitteln.

Im Fokus des Projektes stehen die Lehrkräfte beruflicher Schulen und die Jugendberufshilfeexpertinnen und Jugendberufshilfeexperten, die täglich mit den Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten und diese auf dem Weg zu einem anerkannten Berufsabschluss fördern und begleiten. Folgende Arbeitsschwerpunkte bilden dabei die Säulen des Projektes:

– *Die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung berufsfeldbezogener „Sprachförderbausteine“*

Die Sprachförderbausteine wurden im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen und im Rahmen von Lernfeldern in den Berufsfeldern: Handel, Büro, Recht, Gesundheit, Soziales, Gastronomie, Hauswirtschaft, Körperpflege, Bautechnik, Textiltechnik, Metallbau, Elektrotechnik erarbeitet und an verschiedenen Berliner Schulen erprobt. Sie umfassen jeweils einen Unterrichtszeitraum von 20-40 Stunden. Die Auswahl der Fachinhalte orientierte sich dabei an Berufsfeldern, in denen Migrantinnen und Migranten stark vertreten sind.

– *Entwicklung, Erprobung und Evaluierung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens Texteasy 5.0*

Für die Gestaltung einer gruppenspezifischen oder einer individuellen Sprachförderung ist eine Erhebung des jeweiligen aktuellen Sprachstandes unerlässlich. Zu diesem Zweck wurde das Sprachstandserhebungsverfahren Texteasy 3.0 angepasst, im Rahmen von SPAS zu Texteasy 5.0 weiter entwickelt und evaluiert.

– Der Testinhalt wurde für Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert und auf die Lebensphase zwischen Schule und Berufsausbildung abgestimmt.

Zum Sprachstandsfeststellungsverfahren Texteasy 5.0 gehören:

- ein Testleiter-Handbuch;
- Testhefte für Schülerinnen und Schüler;
- eine Bildergeschichte;
- ein Hörbeispiel;
- ein Schulungskonzept zur Durchführung und Auswertung des Tests.

– *Entwicklung und Durchführung von Schulungen*

Im Rahmen des Projektes SPAS wurden weiterhin Schulungskonzepte für Sprach- und Fachlehrerinnen und Fachlehrer zur integrierten Sprachförderung von Deutsch und Fachunterricht entwickelt und umgesetzt. Es geht dabei um:

- die Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern für den eigenen Sprachgebrauch im Unterricht;
- den Erwerb von methodischem Wissen im Umgang mit Besonderheiten der Alltags-, Unterrichts- und Fachsprache;
- den Erwerb didaktischer Methoden bei der Verwendung von Materialien, für die Einführung, Vermittlung und Vertiefung fachsprachlicher Ausdrucksstrukturen;
- die Vermittlung von Fähigkeiten, sprachförderliche Materialien im Fachunterricht selbstständig zu entwickeln und an unterschiedliche Lernniveaus anzupassen.

– *Etablierung von interdisziplinärer Zusammenarbeit auf Schulebene*

Die Projektstruktur und -entwicklung führte zu einer im Sinne des Lernfeldansatzes intensiven fachübergreifenden Zusammenarbeit der beteiligten beruflichen Schulen und zu einer schulübergreifenden Zusammenarbeit.

Die Sprachförderung wurde bei einigen Schulen in das Schulprogramm integriert. Im Jahr 2009 wurde in einer Arbeitsgruppe mit Abteilungsleitern, Fachtheorie- und Fachpraxislehrerinnen und -lehrer, sowie Deutsch- bzw. DAZ-Lehrerinnen und -Lehrer beruflicher Schulen in drei Workshops ein Profil für Sprachbeauftragte an Schulen entwickelt.

– *Implementierung der Ergebnisse*

Die für den Fachunterricht in der Berufsvorbereitung und -ausbildung entwickelten und erprobten Sprachförderprojekte sollen künftig in den Unterrichtsalltag integriert werden. Ein breiter Zugang zu den Sprachförderprojekten wird über eine Online-Plattform realisiert, in der alle Sprachförderbausteine, Curricula und Arbeitsblätter, die Testmaterialien zu Texteasy 5.0 u. a. relevante Materialien eingestellt sind.

2. SPAS – Sprachförderung an berufsbildenden Schulen

Ausgangslage

Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben Deutsch meist als Zweitsprache. Das heißt, sie wachsen zwar in Deutschland auf, haben aber eine andere Muttersprache. Zudem kann bei einigen erschwerend hinzukommen, dass auch die Muttersprache nur unzureichend erworben wird. Grund hierfür ist, dass durch ein begrenztes sprachliches Umfeld ausreichend muttersprachlicher Input fehlt. Deutsch als Zweitsprache bezieht sich demnach auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung.

Weder der Erwerbsbeginn der Zweitsprache noch das Sprachstandsniveau sind bei diesen Jugendlichen einheitlich.

Damit stehen Lehrerinnen und Lehrer vor besonderen Herausforderungen: Die Kinder kommen schon mit sehr unterschiedlichen und meist nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in die Schule. Sprachliche Defizite können in der Schule oft nicht ausgeglichen werden. Vorgegebene Lernziele werden so nicht erreicht. Die Folge sind Schulabbrüche, schlechte Noten, keine Chance auf einen Ausbildungsplatz.

Bisher ist es nur unzureichend gelungen, diesen Jugendlichen die Bedingungen zu schaffen, die sie brauchen, um schulische Erfolge verzeichnen zu können.

Deutsch als Zweitsprache

Welche „problematischen“ Merkmale können den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache kennzeichnen?

Der Erwerb von Konzepten und Bedeutungen ist mit Beginn des Spracherwerbs lückenhaft und unzureichend und zwar sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache. Dieses Defizit wird in der Lernerbiografie nicht aufgeholt, sondern vergrößert sich oftmals noch.

Grammatische Regeln werden aufgrund unzureichenden Inputs falsch oder gar nicht erworben. Das unzureichende Regelwissen zeigt

sich oft in der fehlerhaften Übertragung und Anwendung grammatischer Strukturen der Herkunftssprache in die Zweitsprache (Fossilierung).

Ein mit den Jahren zu gering aufgebauter Wortschatz führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zwischen verschiedenen Sprachregistern wählen können. So zeigt sich häufig ein erheblicher Leistungsabfall in höheren Klassen, weil von den Schülerinnen und Schüler eine größere Abstraktionsleistung beim Übergang von der Alltagssprache zur Unterrichtssprache und Fachsprache gefordert wird als sie leisten können.

Die Lernbiografien dieser Schülerinnen und Schüler sind geprägt von häufigen Misserfolgen, was nicht selten zu Lernabwehr, empfundener Perspektivlosigkeit und Resignation führt.

Dies trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn wenig effektive Lernstrategien und Lernmethoden entwickeln.

Herausforderung

Erfahrungen zeigen, dass gesonderte Maßnahmen zur Sprachförderung, wie beispielsweise der additive DaZ-Unterricht an berufsbildenden Schulen nicht ausreichen, um die sprachlichen Defizite bei den Schülerinnen und Schüler zu überwinden. Vielmehr muss Sprachförderung im Regelunterricht selbst stattfinden, um die Vermittlung von Fachwissen nicht zu gefährden. Der andere Aspekt ist die Ausgrenzung von Jugendlichen über separaten DaZ-Unterricht. Viele Jugendliche verweigern die Teilnahme, da sie sich stigmatisiert fühlen. In der 1. Projektphase zeigte sich über das eingesetzte Sprachstandsverfahren, dass auch sehr viele Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache Deutsch dem Fachunterricht nicht folgen können.

„Integrierte Sprachförderung im Deutsch- sowie Fachpraxis- und Fachtheorieunterricht“:

Integrierte Sprachförderung heißt, dass in jeder Unterrichtsstunde, also sowohl im Deutsch- als auch Fachunterricht, die Sprache der Jugendlichen individuell gefördert wird. Damit übernehmen alle Lehrerinnen und Lehrer Verantwortung

für die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus trägt auch jede Lehrerin/jeder Lehrer dafür Verantwortung, dass die zu vermittelnden Inhalte von den Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Sprachkompetenzen verstanden, also nachvollzogen werden können. Die Entwicklung von interdisziplinär erarbeiteten Fachunterrichtsprojekten mit integrierter Sprachförderung im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen und Lernfeldern unterstützt diesen Prozess.

Eine Sprache zu fördern bedeutet abgesehen davon, dass Schülerinnen und Schüler dem Unterricht folgen können sollen, also in die Lage versetzt werden, *zu vermittelnde Fachinhalte verstehend zu erfassen*, auch, dass die Schülerinnen und Schüler in jedem Unterricht die Möglichkeit bekommen, ihrem Entwicklungsstand gemäß *sprachliche Fortschritte* machen zu können.

Individuelle Sprachförderung fordert von den Lehrerinnen und Lehrern, den Sprachstand jeder einzelnen Schülerin/ jedes einzelnen Schülers einschätzen zu können und ihrem Sprachstand angemessene Fördermaßnahmen zu ergreifen.

Das *Ziel* besteht darin, Deutsch- und Fachlehrerinnen und Fachlehrer zu befähigen, auf die besonderen sprachlichen Bedürfnisse von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund adäquat eingehen zu können:

- Deutsch- und Fachlehrerinnen und Fachlehrer sollen Möglichkeiten kennen, wie sie das individuelle sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler formell und informell einschätzen können.
- Sie sollten sensibilisiert sein für den eigenen Sprachgebrauch und die Besonderheiten von Alltags-, Unterrichts- und Fachsprache.
- Sie sollen didaktische Methoden und Unterrichtsmaterialien kennen lernen, die es ermöglichen, allgemein sprachliche und fachsprachliche Zielstrukturen (a) einzuführen und (b) zu vertiefen (vgl. Leisen 2003, Rösch 2007).
- Sie sollen didaktische Methoden kennen lernen, die verschiedene Darstellungsebenen mit einbeziehen und so das Erfassen von Lerninhalten sichern können.

- Sie sollen dazu befähigt werden, sprachfördernde Unterrichtsmaterialien selbst zu entwickeln beziehungsweise bewährte Unterrichtsmaterialien an die individuellen Niveaus der Schülerinnen und Schüler anzupassen (z.B. Vereinfachung von Fachtexten, Erstellen von Textglossaren).
- Sie sollen gemeinsam Strategien erarbeiten, wie sie im Schulalltag intensiver in interdisziplinären Teams zusammenarbeiten können und Lerninhalte fächerübergreifend und phänomenvertiefend anbieten können.

3. Welche Anforderungen stellen berufsbildende Schulen im Fachunterricht an Schülerinnen und Schüler?

Im Fachunterricht sehen sich Jugendliche mit einer Sprachform konfrontiert, die erhebliche Unterschiede zur gesprochenen Alltagssprache aufweist. Sie besitzt ein hohes Abstraktionsniveau, enthält unbekannte, definierte Fachbegriffe und beschreibt häufig spezielle fachliche Prozesse, die fern von Alltagserfahrungen sind. Diesen hohen Anforderungen sind insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund oft nicht gewachsen. Deshalb ist es notwendig, geeignete Förderinstrumente zu entwickeln und einzusetzen sowie Fachkräfte durch Schulungen mit den Besonderheiten von Fachsprache und Fachtext vertraut zu machen, damit die Fachsprache zu keiner unüberwindlichen sprachlichen Hürde beim Erwerb von Fachwissen wird.

Das Konzept von SPAS arbeitet, wie zuvor beschrieben, mit dem integrativen Sprachförderansatz. Die Förderung wird hier direkt im Fachunterricht verankert. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist es unbedingt notwendig, Fachkräfte für ihren eigenen Sprachgebrauch zu sensibilisieren. Damit verbunden ist zweierlei:

- (1) Sensibilisierung für die eigene Unterrichtssprache.
- (2) Einsatz von didaktischen Prinzipien zur Vermittlung fachsprachlich angemessener zielsprachlicher Strukturen und Vermeidung sprachlicher Stolpersteine in der Fachsprache.

Diese Sensibilisierung wird in SPAS durch zahlreiche Schulungen von Deutsch- und Fachlehrerinnen und Fachlehrern realisiert.

Die sprachfördernden Materialien werden in SPAS gemeinsam von Deutsch- und Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Berufsbildungs- und Sprachexpertinnen und -experten der GFBM und des Sven Walter Instituts der GFBM entwickelt. Die in der Projektarbeit gewonnenen Erfahrungen sollen Fachlehrerinnen und Fachlehrer perspektivisch in die Lage versetzen, ihre auf den Unterricht abgestimmten Materialien selbstständig zu produzieren. Ziel ist dabei zum einen die sprachliche Entlastung der Fachmaterialien, die auch zu einer spürbaren Entlastung im Unterrichtsgeschehen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern führt. Zum anderen soll die standardsprachliche Sprachkompetenz erhöht werden. Durch in den Unterricht eingebundene sprachfördernde Materialien besteht ein unmittelbarer Anwendungsbezug, der sich positiv auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Bestandteil der Schulungen ist auch der Umgang mit Fachtexten. Die hier auftretenden Besonderheiten sind Thema des folgenden Abschnitts.

4. Prinzipien der integrierten Sprachförderung

Um Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden und berufsvorbereitenden Schulen für die integrierte Sprachförderung zu sensibilisieren und zu begeistern, wurden innerhalb des Modellprojektes SPAS gemeinsam mit Schulen, Berufsbildungsexpertinnen und Berufsbildungsexperten, Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler des Sven Walter Instituts 15 berufsspezifische Projekte in interdisziplinären Teams auf der Grundlage von berufsbezogenen Qualifizierungsbausteinen oder berufsbezogenen Lernfeldern schulübergreifend entwickelt und erprobt.

Neben der Konzeption des projektbezogenen Unterrichts und der fächerübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften besteht die besondere Herausforderung darin, die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte methodisch so zu

präsentieren und beizubringen, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit geringerer Sprachkompetenz dem Unterricht folgen können. So wurden in den Arbeitsgruppen gemeinsam binnendifferenzierende, sprachentlastende und sprachfördernde Materialien entwickelt.

Sprachentlastende Materialien sind beispielsweise Redemittel, also ein Sprachgerüst, welches Schülerinnen und Schüler an die Hand gegeben wird, um Aufgaben erledigen zu können. *Beispiel:* Wenn im Unterricht gefordert wird, zu einem bestimmten Thema Argumente auszutauschen, werden dem Lernenden vorformulierte Sätze, wie: „Ich behaupte, dass...“ oder „Meiner Meinung nach...“ zur Verfügung gestellt. Weitere sprachentlastende Materialien sind Textglossare oder auch Übersichten zu grammatischen Phänomenen.

Sprachfördernde Materialien sollen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit geben, im Unterricht beziehungsweise im Unterrichtsprojekt ihre sprachliche Kompetenz zu erweitern. Deshalb wurden Materialien entwickelt, die den Fokus nicht nur auf die Vermittlung von Fachwissen sondern auch auf die Vertiefung sprachlichen Wissens legen. *Ein Beispiel aus dem Bereich Körperpflege:* Um bestimmte Haarstrukturen beschreiben zu können, müssen Schülerinnen und Schüler möglichst viele Adjektive kennen. Statt das Wissen solcher Adjektive vorauszusetzen, werden im Unterricht explizit die Struktur und der Gebrauch von Adjektiven behandelt und geübt, und zwar nicht allgemein sondern auf die beruflichen Anforderungen bezogen.

Alle entwickelten Unterrichtsprojekte folgen dabei den aufgeführten Prinzipien.

Grundlegende Prinzipien

Die Lernumgebung sollte immer attraktiv und motivierend sein, dazu gehört auch eine stimmtragende Akustik. Es ist notwendig, im Unterricht das Interesse an Kommunikation zu wecken, wobei das Interesse der Schülerinnen und Schüler auch auf sprachliche Phänomene gelenkt werden sollte. Unterschiedliche sprachliche Leistungsniveaus müssen hierbei erkannt und berücksichtigt werden.

Berücksichtigung der Lebenswelt

Es ist günstig, im Unterricht unterschiedliche außerschulische Lebenssituationen aufzugreifen, z. B. durch Themen wie Leben in vielen Sprachen, Migration, Religion, Minderheitengemeinden. Erworbene Kompetenzen in der Erstsprache können im Unterricht Berücksichtigung und Anerkennung finden.

Didaktische Prinzipien

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Vorbildfunktion, die regelmäßig reflektiert werden muss. Wichtig ist, Schülerinnen und Schüler von einer kontext- und situationsabhängigen mündlichen Alltagssprache hin zu einer kontext- und situationsunabhängigen schriftlichen Sprache (Lesen und Schreiben) zu führen. Erwerbsfolgen im Zweitspracherwerb müssen didaktisch Beachtung finden. Durch Sprachbetrachtungen im Unterricht können Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) mehr Bewusstsein für Sprache aufbauen.

Methodische Prinzipien

Wortschatz- und Grammatikarbeit sollten möglichst anhand von Themen erfolgen, die Schülerinnen und Schüler interessieren. Es bietet sich dabei an, relevante lexikalische oder grammatische Bereiche, die das Thema beinhalten, genau herauszuarbeiten und mit den Schülerinnen und Schülern zu üben.

Erfolgreicher Unterricht

Die tatsächliche Lernzeit ist entscheidend für die Leistungssteigerung im Unterricht. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und ein gewisses Maß an Toleranz gegenüber langsameren Lernern sind wichtig. Es sollte ausreichend Zeit zur Antwortfindung vorhanden sein, denn Antworten in einer Sprache zu finden, die man nicht ausreichend beherrscht, braucht Zeit.

Sprachbewusster Unterricht

Sprachbewusster Unterricht führt nachweislich zu sprachlichem Kompetenzzuwachs. Je wichtiger Lehrende sprachliche Basiskompetenzen nehmen, wie etwa richtiges Schreiben und Sprechen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs aus.

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, scheitern selten an der mündlichen Alltagskommunikation, sondern an der eher abstrakten und an der Schriftlichkeit orientierten Unterrichtssprache.

Sprachbewusster Unterricht sollte sich das Erwerbsprinzip von DaZ-Lernern zu eigen machen und Unterrichtsangebote vom Mündlichen zum Schriftlichen aufbauen. Der Lernende wird somit dort abgeholt, wo er sich sicher fühlt.

Sprachbewusster Unterricht heißt auch, dass mehr Raum geschaffen wird für Interaktion im Unterricht, um die Entwicklung der Sprachkompetenz voranzubringen.

Vom Mündlichen zum Schriftlichen

Integrierte Sprachförderung muss im Unterricht das Ausgangsniveau der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen. Am Anfang eines Unterrichts sollten Schülerinnen und Schüler ihre Sprachressourcen nutzen können. Erst in späteren Unterrichtsphasen ist es angebracht, neue sprachliche Mittel einzubeziehen. Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen aufbauen.

5. Qualifizierungsbausteine (QBS) in der Berufsvorbereitung und das Lernfeldkonzept in der Berufsausbildung als Basis des Sprachförderansatzes

Der Ansatz der Sprachförderung besteht darin, sprachfördernde Fachunterrichtsprojekte aus Inhalten von Qualifizierungsbausteinen (QBS) der Berufsvorbereitung bzw. im Rahmen der Lernfeldkonzeption innerhalb der Berufsausbildung zu entwickeln.

Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung

Mit Beginn des Jahres 2003 wurde die Berufsvorbereitung als Angebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Berufsbildungsgesetz (BBiG) erstmalig gesetzlich verankert. Mit der Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO) erfolgten Vorgaben für die Umsetzung und Zertifizierung in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen.

Mit der Einführung des „Neuen Fachkonzeptes“ für Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der Agenturen für Arbeit / der JobCenter wurden auf didaktischer Ebene ebenfalls Qualifizierungsbausteine eingeführt.

Die curriculare Umsetzung der Qualifizierungsbausteine erfolgt in Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe. Insbesondere den benachteiligten Jugendlichen soll somit ein Einstieg in ein Berufsbild/Berufsfeld ermöglicht werden.

Um die bisher mangelnde Anschlussfähigkeit der Angebote der Berufsvorbereitung zu erhöhen, erfolgt die Zertifizierung in Form von Zeugnissen/Teilnahmebescheinigungen für die von zuständigen Stellen (Kammern) akkreditierten Qualifizierungsbausteine.

Lernfelder im Berufsschulunterricht

Das Lernfeld ist eine didaktisch-curriculare Organisationseinheit im Berufsschulunterricht. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) werden seit 1996 alle neu geordneten Ausbildungsberufe in Lernfeldern konzipiert. Die neu geordneten Berufe beinhalten in der Regel 12 bis 15 Lernfelder, verteilt über die gesamte Ausbildungszeit. Die Lernfelder – im Ausbildungsbetrieb auch oft als Handlungsfelder bezeichnet – orientieren sich an realen betrieblichen Handlungssituationen. Sie sind in mehrere Lernsituationen untergliedert.

Mit der Einführung von Lernfeldern soll die tradierte Fächertrennung in der Berufsschule aufgehoben werden. Ziel des Lernfeldkonzeptes ist es, durch Verknüpfung von Theorie und Praxis die Lernmotivation der Lernenden zu fördern so-

wie die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu stärken.

Handlungskompetenz beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit der Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz beinhaltet somit stets Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.

Didaktisches Grundprinzip der Lernfelder ist der handlungsorientierte Unterricht mit dem Modell der vollständigen Handlung (informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und bewerten). Eine Handlung ist dabei nicht nur als haptischer Vorgang zu betrachten, sondern kann auch auf gedanklicher Ebene vollzogen/vorweggenommen werden. In den Rahmenlehrplänen werden als „output“ (Lernziele) die Kompetenzen beschrieben, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht entwickeln und erreichen sollen. Für die praktische Umsetzung werden Situationen aus dem Arbeitsleben identifiziert und für die Lernsituationen didaktisch so aufbereitet, dass exemplarisch fachliche Inhalte vermittelt und Kompetenzen erworben werden können.

Konsequenzen für das Projekt SPAS

Mit den Qualifizierungsbausteinen (Berufsvorbereitung) und Lernfeldern (Berufsausbildung) ist auf der Unterrichtsebene in den Berufsschulen ein didaktischer Rahmen gesetzt, der auch die Basis für die Entwicklung von sprachfördernden Elementen bildet.

Die Einführung der Lernfelder bzw. Qualifizierungsbausteine war zu Beginn des Projektes SPAS noch nicht an allen beteiligten Oberstufenzentren abgeschlossen, bzw. genau so weit fortgeschritten. Für die Akteure bedeutete dies, dass zunächst ein für die Sprachförderung geeignetes Lernfeld oder ein Qualifizierungsbaustein zu identifizieren war.

Die Methode der Projektarbeit ist als besonders geeignete Methode zur Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht anerkannt. Die Projektform wurde daher auch als geeignete

Methode für die Sprachförderung – die handlungsorientiert erfolgen soll – gewählt. Aus didaktischen und auch organisatorischen Erwägungen wurden die Sprachförderprojekte in mehrere Unterrichtssequenzen unterteilt. Zur Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppen (Klassen) wurden Arbeitsblätter in verschiedenen Schwierigkeitsstufen entwickelt.

6. Texteasy 5.0: ein standardisiertes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung

Sprachstandsfeststellung als Voraussetzung einer gezielten Sprachförderung

Voraussetzung einer gezielten Sprachförderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen der SPAS-Zielgruppe, ist die Kenntnis des individuellen aktuellen Sprachstandes. Insbesondere Fachlehrer und Fachlehrerinnen und Ausbilder und Ausbilderinnen fühlen sich dafür häufig nicht zuständig und manchmal auch überfordert. Sie sind Experten und Expertinnen auf ihren jeweiligen Fachgebieten, verfügen jedoch nicht per se über explizite sprachwissenschaftliche Kenntnisse zur Einschätzung dieser Kompetenzen bei ihren Schülern und Schülerinnen. DaZ- und Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen besitzen diese theoretischen Kenntnisse. Um sie anzuwenden, müssen sie die einzuschätzenden Schüler im gemeinsamen Unterricht kennen lernen. Dies kostet Zeit. Eventuell notwendige Fördermaßnahmen finden somit zeitlich verzögert und nicht gleich mit Beginn eines Schuljahres statt und sind dadurch in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt. Weiterhin sind die von Lehrerinnen und Lehrern individuell entwickelten Strategien zur Einschätzung des Sprachstandes informell, d. h. nicht wissenschaftlich abgesichert. Als Antwort auf die dargelegte Situation wurde innerhalb von SPAS mit Texteasy 5.0 ein Sprachdiagnoseverfahren entwickelt, das zu jedem Zeitpunkt, also auch gleich zu Beginn des Schuljahres einsetzbar ist.

Texteasy 5.0 ist ein standardisierter Test zur Sprachstandsfeststellung. Mit ihm kann der Sprachstand in der deutschen Sprache als Grundlage für eventuell notwendige und daran an-

schließende Fördermaßnahmen ermittelt werden. Die Hauptzielgruppe des Tests bilden junge Erwachsene im Übergang von der Schule zum Beruf. Er ermöglicht sowohl die Einschätzung des Sprachstands von Gruppen, z.B. Ausbildungsklassen, als auch von Einzelpersonen.

Die Entwicklung und Erprobung von Texteasy 5.0

Die Entwicklung und Erprobung von Texteasy 5.0 erstreckte sich über den gesamten Zeitraum der ersten Phase von SPAS und umfasste somit die Jahre 2006 und 2007.

Die Evaluation umfasste insgesamt vier Phasen:

1. Phase: generelle Durchführbarkeit, Oktober/Dezember 2006
2. Phase: Objektivität, Dezember 2006/Februar 2007
3. Phase: Reliabilität, Februar/April 2007
4. Phase: Validität, Mai/Juni 2007

An der Erprobung des Tests waren insgesamt ca. 300 Testpersonen, Lehrerinnen und Lehrer und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Berliner Oberstufenzentren sowie die GFBM e.V. beteiligt. Jede einzelne der Testphasen erfüllte die statistischen Anforderungen standardisierter Tests mit sehr guten bis zufriedenstellenden Ergebnissen.

Durchführung von Texteasy

Der Test gliedert sich in einen mündlichen und einen schriftlichen Teil. Die Testinhalte sind auf die unmittelbare Lebenssituation junger Erwachsener abgestimmt. Beispielsweise sind die Themen *Bewerbungsschreiben und Bewerbungsgespräch* Bestandteil innerhalb des Tests zu bewältigender Aufgaben.

Im schriftlichen Teil werden in insgesamt fünf Aufgaben die Bereiche Hörverständnis, Leseverständnis und schriftsprachliche Kompetenz überprüft. Testinhalte des mündlichen Teils sind die Sprachproduktion sowie kommunikative Strategien. Damit umfasst *Texteasy* die Gesamtheit mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen. Getestet wird dabei grammatisches, lexikalisches, orthographisches und Diskurswissen.

Tabelle 1:

| Verfahrensteil | Aufgabe Nr. | Inhalt | Zeitbedarf |
|-----------------|-------------|----------------------------|------------|
| A – schriftlich | A1 | Hör- und Leseverständnis | 10 Min. |
| | A2 | Leseverständnis | 10 Min. |
| | A3 | Schreiben – Geschichte | 12 Min. |
| | A4 | Schreiben – Brief | 20 Min. |
| | A5 | Schreiben – Wortschatz | 10 Min. |
| B – mündlich | B1 | Bildergeschichte/Narration | 5 Min. |
| | B2 | Dialog | 5 Min. |

Texteasay 5.0 besteht aus einem Heft für Testleiterinnen und Testleiter sowie einem Heft für Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das Testheft für Testleiterinnen und Testleiter enthält alle Informationen, die zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung Texteasay 5.0 erforderlich sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten gemeinsam mit der Testleiterin/dem Testleiter die Aufgaben durch, wobei der schriftliche Teil als Gruppentest erfolgen kann, während der mündliche Teil als Einzelgespräch zwischen Testleiterin und Testleiter und Teilnehmerin und Teilnehmer durchgeführt wird.

Die Standardisierung wird u.a. dadurch gewährleistet, dass für jede Aufgabe festgelegte Zeitlimits bestehen. Die Auswertung ist durch ausführliche Kriterien objektiviert.

Zeitlicher Aufwand

Einen Überblick zum zeitlichen Bedarf der einzelnen Aufgaben zeigt die Tabelle 1:

Teil A (schriftliche Aufgaben A1 bis A5) wird in der Gruppe durchgeführt. Er nimmt 62 Minuten in Anspruch. Hinzu kommen ca. 10 Minuten Auswertungsaufwand pro Schüler im schriftlichen Teil. Teil B (mündliche Aufgaben B1 und B2) wird in Einzelgesprächen durchgeführt. Er dauert ca. 10 Minuten; die Auswertung des mündlichen Teils nimmt keine weitere Zeit in Anspruch, da sie parallel zur Durchführung erfolgt.

Auf die Durchführung des mündlichen Teils kann verzichtet werden, wenn aufgrund der Ergebnisse im schriftlichen Teil keine kategorialen Verbesserungen oder Verschlechterungen zu erwarten sind.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D.; Breidbach, S. (Hrsg.) 2000: Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Abraham, U. et al. (Hrsg.) 2003: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Andreas, Torsten; Niebuhr-Siebert, Sandra; Wiazewicz, Magdalena; Kühling, Günter; Laufer, Gudrun; Dellbrück, Joachim 2008: Sprache, Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS), Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V.
- Andreas, Torsten; Baake, Heike; Wiazewicz, Magdalena; Laufer, Gudrun (2010): Echt Krass-Sprachförderbausteine, Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und -ausbildung, Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) 2006: Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Anstatt, T. (Hrsg.) 2007: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto Francke
- Arslan, S.; Mächler, S.; Neugebauer, C. (Hrsg.) 2005: Leseknick – Lesekick, Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Bachmayer, G. (1993): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt/M.: Lang
- Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2003: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Attempto Francke
- Becker-Mrotzek, M.; Boettcher, I. 2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
- Belke, G.; Geck, M. (2004): Dasa Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichung für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider
- Berghoff, W.; Mayer-Koenig, B. 2003: Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider
- Boeckmann, K-B. (Hrsg.) 1996: Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Boehrer, H. 2004: Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien. Stuttgart: Klett
- Buhlman, R.; Fearn, A. 2000: Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6. Auflage. Tübingen: Narr
- Clahsen, H.; Meisel, J.; Pienemann, M. 1983: Deutsch als Zweitsprache. Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr
- Davolio, M. E. u.a. (2001): Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern u.a.: Haupt
- Dellbrück, J; Kühling, G; Erler, W 2009: Weiterbildungsnetzwerk Migrant/-innen. Handreichung für die modulare berufliche Weiterbildung von Migrant/-innen. Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V.
- Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I.; Studer, Th. 2000: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer
- Ehlers, S. 1992: Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin: Langenscheidt
- Eisenberg, P.; Klotz, P. (Hrsg.) 1993: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett

- Faistauer, R. (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck: Studien-Verlag
- Finkbeiner, C. (Hrsg.) 2002: Bilingualer Unterricht: Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover: Schroedel
- Gibbons, P. 2002: Scaffolding Language Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: NH: Heinemann
- Götte, R. 2002: Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Weinheim, Basel: Beltz
- Granato, Mona; Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Friedrich, Michael; Schwerin, Christine; Ulrich, Joachim Gerd; Weiß, Ursula 2010: Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Forschungsprojekt 2.4.202. Bundesinstitut für Berufsbildung. BIBB.
http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_24202.pdf
- Gross, H.; Fischer, K. K. (Hrsg.) 1990: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München iudicium
- Günther, B.; Günther, H. 2004: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim, Basel: Beltz
- Günther, H. 2003. Sprachförderung: Die Fitness-Probe. Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang. Weinheim, Basel: Beltz
- Hölscher, P. & Rabitsch, E. (Hrsg.) 1993: Methodenbaukasten. Deutsch als Fremd- und Zielsprache. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Hummelsberger, S. (Hrsg.) 2001: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung: in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung.
- Killian et al. (Hrsg.) 1995: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. Berlin: Langenscheidt
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Soest, Westfalen] (Hrsg.) 2002: Schreiberfolg ermöglichen. Handreichung zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Nispel, A.; Szablewski-Çavus, P. 1997: Über Hürden, über Brücke: berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Ohm, U.; Kuhn, Ch. & Funk, H. 2007: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. (FörMig Edition 2) Münster: Waxmann
- Portmann-Tselikas, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) 2002: Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien-Verlag
- Settelmeyer, Anke; Erbe, Jessica 2010: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 112. Bonn.
- Reich, H. H.; Roth, H.-J. & Neumann, U. 2007: Sprachdiagnostik im Lernprozess: Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. (FörMig Edition 3) Münster: Waxmann
- Rösch, H. (Hrsg.) 2005: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I: Grundlagen - Übungsideen – Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel
- Szablewski-Çavus, P et al. 2008: Integration, Arbeit , Sprache. Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg
- Siebert-Ott, G. 2001: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung

Allgemeine Methoden

Klippert, H. 2004: Kommunikationstraining. 10. Auflage. Weinheim: Beltz

Klippert, H. 2006: Methodentraining. 16. Auflage. Weinheim: Beltz

Sprachstandsfeststellung

Bainski, Ch.; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) 2007: Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS-Verlagsgesellschaft

Ehlich, K. et al. 2005: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF

Kühn, I.; Lehker, M.; Timmermann, W. (Hrsg.) 2005: Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt: LangGudrun Laufer GFBM e.V./Sven Walter Institut

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Bernt Ahrenholz

Universität Jena

Donja Amirpur

Koordinatorin des Modellprojektes „Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten“ von AktionCourage e. V.

Carola Cichos

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

Gudrun Laufer

Gesellschaft für Berufsbildende Maßnahmen, Berlin

Prof. Dr. Udo Ohm

Universität Bielefeld

Aydan Özoğuz

Mitglied des Bundestages, Integrationsbeauftragte der SPD-Bundestagsfraktion

Tanja Salem

Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am FörMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg

Karen Schönenberg

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

Anke Settlemeyer

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Petra Szablewski-Çavuş

Dipl.-Päd., Schwerpunkt Erwachsenenbildung



Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

Wirtschaftspolitische Konsequenzen aus der Krise

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

Soziales Wachstum gegen die Schuldenkrise

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

Wieder Wohlstand für alle – Politik für eine integrierte Arbeitsgesellschaft

WISO direkt

Nachhaltige Strukturpolitik

Exporte um jeden Preis? Zur Diskussion um das deutsche Wachstumsmodell

WISO direkt

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

Europas unterschätzte Ungleichheit

WISO direkt

Steuerpolitik

Welche Steuerpolitik gehört zum „sozialdemokratischen Modell“?

WISO direkt

Arbeitskreis Mittelstand

Mitarbeiterkapitalbeteiligungsgesetz – Förderungsgesetz für KMU?

WISO direkt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

Was die Verbraucherpolitik von der Verhaltensökonomie lernen kann

WISO direkt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

Was die Verbraucherpolitik wissen sollte – Handlungsfelder der Verbraucherschutzforschung

WISO direkt

Arbeitskreis Innovative Verkehrspolitik

Eckpfeiler einer zukünftigen nachhaltigen Verkehrspolitik

WISO Diskurs

Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen

Das Programm Soziale Stadt

Kluge Städtebauförderung für die Zukunft der Städte

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

Rückkehr zur lebensstandardsichernden und armutsfesten Rente

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Bedarfsbemessung bei Hartz IV
Zur Ableitung von Regelleistungen auf der Basis des „Hartz-IV-Urteils“ des Bundesverfassungsgerichts**

WISO direkt

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Perspektiven der Erwerbsarbeit:
Facharbeit in Deutschland**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

Die Mitbestimmung im Kontext europäischer Herausforderungen

WISO direkt

Arbeitskreis Dienstleistungen

**Arbeitsplatz Hochschule
Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität“**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

Wirkungen der Zuwanderungen aus den neuen mittel- und osteuropäischen EU-Staaten auf Arbeitsmarkt und Gesamtwirtschaft

WISO Diskurs

Frauen- und Geschlechterforschung

**Wem werden Konjunkturprogramme gerecht?
Eine budgetorientierte Gender-Analyse der Konjunkturpakete I und II**

WISO Diskurs

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

www.fes.de/wiso