



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Vorschlag für Evaluation des Konzepts Umfassende  
Sprachförderung

Verfasserin

Monika Ivić

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl It. Studienblatt: A 06614

Studienrichtung It. Studienblatt: 814

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

## INHALTSVERZEICHNIS

1. MOTIVATION.....	4
2. EINLEITUNG.....	5
2.1. Aufbau der Arbeit.....	6
3. BILDUNGSBENACHTEILIGUNG IN ÖSTERREICH.....	7
4. ZUM BEGRIFF SPRACHFÖRDERUNG.....	10
4.1. Zum Begriff Sprachförderung.....	10
4.2. Sprachförderung im österreichischen Bildungssystem.....	11
4.2.1. Sprachförderung im vorschulischen und schulischen Bereich.....	12
4.2.1.1. Sprachförderung im vorschulischen Bereich.....	13
4.2.1.2. Sprachförderung in der Schule.....	14
4.2.2. Sprachförderung bei Erwachsenen.....	15
5. DAS MODELLPROGRAMM FÖRMIG.....	17
5.1. Vorgeschichte.....	18
5.2. Bildungssprache.....	19
5.3. Heterogenität des Programms.....	20
5.4. Laufzeit des Programms.....	22
5.5. FörMig-Schnittstellenmodell.....	23
5.5.1. Vertikale Kooperation und Vernetzung.....	25
5.5.1.1. Vom Elementarbereich in die Grundschule.....	26

5.5.1.2. Vom Primar- in den Sekundarbereich.....	27
5.5.1.3. Von der Sekundarstufe in die berufliche Bildung.....	28
5.5.2. Horizontale Kooperation.....	28
5.6. Bildungseinrichtungen und ihre Partner.....	30
5.6.1. Zusammenarbeit mit Eltern.....	30
5.6.2. Zusammenarbeit mit anderen Partnern.....	31
5.7. Pädagogische Sprachdiagnostik.....	34
5.7.1. Diagnostische Verfahren in FörMig.....	35
5.7.2. Charakteristika der FörMig-Instrumente.....	37
5.8. Das Evaluationskonzept.....	39
5.9. Die Ergebnisse.....	41
<b>6. DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG.....</b>	<b>42</b>
6.1. Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung.....	45
6.2. Qualitätsmerkmale der durchgängigen Sprachbildung für den Unterricht.....	47
<b>7. MEHR SPRACHKOMPETENZ, MEHR ZUKUNFT: DAS ÖSTERREICHISCHE PROJEKT FÜR UMFASSENDE SPRACHFÖRDERUNG.....</b>	<b>53</b>
7.1. Ausgangslage.....	54
7.2. Ziele und konkrete Maßnahmen.....	54
7.3. Umsetzung.....	59
7.4. Gesetzliche Bestimmungen.....	60

<b>8. ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA EVALUATION: WIE KÖNNTE DAS ÖSTERREICHISCHE PROJEKT EVALUIERT WERDEN?</b> .....	61
8.1. Was sollte evaluiert werden? .....	65
8.2. Maßnahmen.....	64
8.3. Evaluation der Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - Beispiel aus Hamburg.....	72
8.3.1. Resümee.....	73
8.4. Überlegungen zum Einsatz von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung.....	74
8.4.1. Resümee.....	77
<b>9. SCHLUSSFOLGERUNG</b> .....	79
<b>10. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	81
10.1. Primärliteratur.....	81
10.2. Sekundärliteratur.....	85
10.3. Internetquellen.....	87

## 1. Motivation

Themen wie Sprachförderung oder Bildungsungleichheit haben schon vor ein paar Jahren mein Interesse geweckt. Im Wintersemester 2010 habe ich das Seminar Interkulturelle Kompetenz bei Mag. Dr. Verena Plutzar besucht. Während des Semesters wurden verschiedene Themen bearbeitet, wie etwa interkulturelle Kompetenz, Bildungsbenachteiligung oder Sprachförderung.

Ich habe mich damals sehr für das Thema Bildungsbenachteiligung interessiert und auch meine Seminararbeit zum Thema „Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder in Deutschland“ geschrieben. Im Laufe meines Studiums habe ich zudem das Seminar Interkulturelle Kompetenz in der Migrationsgesellschaft bei Prof. Dr. Paul Mecheril besucht.

Im Seminar von Mag. Dr. Verena Plutzar haben wir einen Artikel gelesen, der die Bildungssituation in Deutschland beschreibt. Ich wollte aber auch herausfinden, wie sich die Situation in Österreich darstellt. Daher habe ich zunächst begonnen, im Internet zu recherchieren. Immer wieder bin ich auf Artikel gestoßen, die über schlechtere Ergebnisse von Migrantenkinder im Schulsystem berichten. Ich habe mir damals Fragen gestellt: Woran liegt es, dass Migrantenkinder schlechtere Schulleistungen als österreichische Kinder erzielen? Wie kann man Deutsch bei Migrantenkinder fördern? Und welche Förderansätze sind für Migrantenkinder in Österreich schon eingerichtet worden?

Während meines Studiums habe ich von verschiedenen Sprachförderansätzen und Förderprogrammen gelernt, die meisten von ihnen sind in Deutschland entwickelt und durchgeführt worden, um Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken zu können. In Österreich arbeitet man erst seit kurzem daran, ein Projekt für die Sprachförderung herzustellen. Ein neues Projekt, das nach einer umfassenden Sprachförderung strebt, hat in Österreich ab dem Schuljahr 2013/2014 gestartet.

Ich möchte in meiner Arbeit unter anderem der Frage nachgehen, wie Deutschkenntnisse von Migrantenkinder bisher in Österreich gefördert worden sind und von welcher Bedeutung das neue Projekt für das österreichische Bildungssystem sein kann.

## 2. Einleitung

Das Thema der Sprachförderung an österreichischen Schulen ist im letzten Jahr heftig diskutiert worden. Im Jänner 2013 war Sprachförderung das Hauptthema bei der Veröffentlichung des „Nationalen Bildungsberichts“ für das Jahr 2012.<sup>1</sup>

Österreich gehört zu jenen Ländern, in denen Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder stark ausgeprägt ist. Schon die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hat diesen Umstand aufgezeigt. Die Bildungspolitik in Österreich hat in den letzten Jahren diesbezüglich verschiedene Maßnahmen gesetzt, eine Chancengleichheit konnte dennoch nicht gewährleistet werden. Sprachförderung stellt noch immer eine Herausforderung für die österreichische Bildungspolitik dar.

Laut Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm wird immer wieder mangelnder Schulerfolg an fehlenden bildungssprachlichen Grundlagen festgemacht. Und jeder Unterricht ist unabhängig vom Unterrichtsgegenstand immer auch ‚Sprachunterricht‘.<sup>2</sup>

In der vorliegenden Arbeit geht es um das Thema der Sprachförderung und wie man die Situation von Migrantenkindern in Österreich diesbezüglich verbessern kann. Dank der Hilfe von Prof. Mag. Dr. Inci Dirim, die mir gute Ratschläge und Hinweise für meine Masterarbeit gegeben hat, habe ich mich entschlossen, das neue österreichische Projekt Mehr Sprachkompetenz, mehr Zukunft zu untersuchen. Als Grundlage habe ich das deutsche Modellprogramm FörMig herangezogen und durch den Vergleich der beiden Projekte habe ich Überlegungen dazu angestellt, wie das österreichische Projekt evaluiert werden könnte. Was muss evaluiert werden und wie? Als Grundlage dafür diente die Evaluation des Modellprogramms FörMig.

---

<sup>1</sup> [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2013/PK0433/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2013/PK0433/)

<sup>2</sup> <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>

## 2.1. Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Teil wird zuerst der Begriff Sprachförderung erklärt. Danach geht es um das österreichische Bildungssystem. Das Thema der Bildungsbenachteiligung soll behandelt, mögliche Ursachen der Bildungsbenachteiligung in Österreich sollen erforscht und bisherige Sprachförderansätze im österreichischen Bildungssystem reflektiert werden.

In Kapitel 5 meiner Arbeit wird das Modellprogramm FörMig mit seinen Strukturen und Zielen dargestellt - ein Programm, mit dem ich mich intensiv auseinandergesetzt habe.

Weiters geht es um Methoden und Verfahren, die während des Programms verwendet wurden. Zum Schluss soll die Evaluation des Programms beschrieben und schließlich die Ergebnisse der Evaluation reflektiert werden.

Weiteres geht es um den Begriff der durchgängigen Sprachbildung. Da diese Ziel beider Projekte ist, sowohl des deutschen als auch des österreichischen, fand ich es wichtig, diesen Begriff zu erläutern.

In Kapitel 7 meiner Arbeit wird das österreichische Projekt Mehr Sprachkompetenz, mehr Zukunft beschrieben. Es werden die Ziele und Maßnahmen des Projekts vorgestellt. Ich habe einige Überlegungen dazu angestellt, wie man Maßnahmen im Projekt setzen könnte.

Da bestimmte Verfahren der Sprachstandfeststellung auch eine große Rolle für die Sprachförderung spielen, habe ich einen Überblick über jene Verfahren, die in FörMig eingesetzt wurden, erstellt und überlegt, welche man von ihnen im österreichischen Projekt einsetzen könnte.

Schließlich habe ich Überlegungen dazu angestellt, wie man die Evaluation des Projekts durchführen könnte. Da es noch keine Vorschläge dazu gibt, weil noch daran gearbeitet werden muss, habe ich als Grundlage das Evaluationskonzept von FörMig genommen.

### 3. Bildungsbenachteiligung in Österreich

Viele Studien haben gezeigt, dass der Anteil der Migrantenkinder in Österreich sehr hoch ist. Aus dem neuen Nationalen Bildungsbericht verdoppelte sich die Zahl der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zwischen 1995 und 2011. In dieser Zeit sank der Anteil der „einsprachig deutschsprachigen“ Kinder an den Volksschulen von 88 auf 76 Prozent. In Wien hat jede zehnte Volksschule einen über 90-prozentigen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund. Die Sprachxpertin Elisabeth Stanzel-Tischler führt an, dass rund 10% der deutschsprachigen Kinder und rund 60% der Kinder mit einer anderen Erstsprache Deutschförderung benötigen würden. Ihrer Meinung nach ist Sprachförderung notwendig. Folgende Fragen müssen dafür geklärt werden: Wie gut muss man Deutsch bei Schulantritt beherrschen? Welche Maßnahmen zur Förderung sind sinnvoll?<sup>3</sup>

Die Integration von Migrantenkinder in die Gesellschaft ist meiner Meinung nach eine der zentralen Herausforderungen der Zukunft. Integration muss bedeuten, Chancen einer Teilnahme an österreichischen Bildungsinstitutionen oder im Erwerbsleben zu haben. Die erfolgreiche Einbindung in das Bildungssystem spielt dabei eine zentrale Rolle.

Laut Johann Bacher hat die PISA-Studie in Österreich nicht, wie etwa in Deutschland, ein gleichartig mediales und politisches Echo ausgelöst, obwohl die Studie auch dem österreichischen Bildungssystem Benachteiligungen nachweist und zeigt, dass das Bildungssystem in Österreich selektiv ist und Bildungschancen von sozialer Herkunft, Geschlecht, Nationalität und Wohnort abhängen.<sup>4</sup>

Laut Bacher<sup>5</sup> wird seit der Jahrhundertwende 2000 am Thema Bildungsbenachteiligung in Österreich intensiver als früher geforscht, was zu einer Re-Thematisierung der Bildungsungleichheit führte. Es wurden auch mehrere Maßnahmen gesetzt, um die Bildungssituation in Österreich zu verbessern.

Viele bis jetzt durchgeführte Studien bestätigen eine starke Selektivität des österreichischen Bildungssystems nach sozialer Herkunft.

---

<sup>3</sup> file:///C:/Users/Moni/Desktop/MA/-  
%20Migrationskinder%20in%20%C3%96sterreichs%20Schulen%20-%20Schmid%20fordert%20mehr.

<sup>4</sup> Bacher, Johann: Soziale Herkunft und Bildungspartizipation in Österreich

<sup>5</sup> Johann Bacher- In: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper No.10. Hrsg. von Barbara Herzog-Punzenberger Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien Hrsg., S.7

Laut Bacher bestehe Nachholbedarf in zwei Bereichen, nämlich in der Ursachendiagnose und in der Mitwirkung bei der Gestaltung von Maßnahmen. Obwohl Bildungsungleichheiten im Laufe der Zeit besser dokumentiert worden sind, bestehen die Defizite noch immer hinsichtlich der Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Johann Bacher- In: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper No.10. Hrsg. von Barbara Herzog-Punzenberger Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien Hrsg., S.7

Laut Bacher ist der Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit Bildungspolitik in Österreich kritisch auseinandersetzen, gering. Kritische Analysen der Bildungspolitik sind daher wünschenswert.<sup>7</sup> Wünschenswert wäre auch die Mitwirkung an der Entwicklung von Maßnahmen, sodass zum Beispiel SoziologInnen mit FachvertreterInnen zusammen Bildungsprojekte entwickeln. In der Studie von Bacher (2003) Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs wird die Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem (AHS-Oberstufe oder BHS) von 16- bis 19-Jährigen für den Zeitraum 1996 bis 1999 analysiert.

Er ist zu folgenden Ergebnissen gekommen: nur ein Viertel der Kinder aus unteren Bildungsschichten besuchen eine AHS-Oberstufe oder eine BHS.<sup>8</sup>

Hinsichtlich der beruflichen Position der Eltern ist er zu folgendem Ergebnis gekommen: Je höher die berufliche Position der Eltern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind eine AHS-Oberstufe oder eine BHS besucht. 70% der Kinder, deren Eltern hochqualifiziert sind, besuchen eine AHS-Oberstufe oder eine BHS und nur 25 %, wenn die Eltern eine Hilfstätigkeit ausführen.

Ein derartiger Zusammenhang ist auch hinsichtlich des Einkommens der Eltern nachgewiesen worden: 35% der Kinder, deren Eltern ein Einkommen bis 1,500 Euro brutto monatlich verdienen, besuchen eine AHS-Oberstufe oder eine BHS. Wenn das Einkommen höher ist, sind es 54%.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Johann Bacher- In: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper No.10. Hrsg. von Barbara Herzog-Punzenberger Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien Hrsg., S.18

<sup>8</sup> Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation in weiterführenden Schulsystem Österreichs

<sup>9</sup> Ebenda

## 4. Zum Begriff Sprachförderung

### 4.1. Zum Begriff Sprachförderung

Allgemein ausgedrückt, bezeichnet Sprachförderung grundsätzlich die Förderung der sprachlichen Entwicklung und Fähigkeiten.

Laut Rudolf de Cilla stellt es ein Problem dar, wenn die Begriffe Sprachförderung und Deutschförderung gleichgesetzt werden. Der Begriff Sprachförderung wird in letzter Zeit als Sprachförderung im konkreten Fall der deutschen Sprache verwendet. Sprachförderung aber ist sinnvoll, wenn im Spracherwerbsprozess alle beteiligten Sprachen berücksichtigt werden: Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache. Man geht davon aus, dass in der L1 erworbene Sprachfähigkeiten einen Einfluss auf andere Sprachen haben.<sup>10</sup>

Ein Problem ist, dass Kinder nichtdeutschsprachiger Herkunft bei der Einschulung einen deutschsprachigen Wortschatz und Sprachstand aufweisen, die ihrem Alter und den Erwartungen der Schule nicht entsprechen. Ihre Deutschkenntnisse sind geringer als die der Kinder mit deutschsprachigem Hintergrund. Sie haben in der Schule oft große Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen, wodurch die notwendige Basis für einen schulischen Erfolg nicht gegeben ist.

Sprache und das sprachliche Handeln sind die wichtigsten Voraussetzungen für den schulischen und beruflichen Erfolg. Ein Kind, das die deutsche Sprache anwenden und verstehen kann, verfügt über die nötigen Schlüsselqualifikationen, die eine erfolgreiche Teilnahme und Mitarbeit am deutschsprachigen Unterricht gewährleisten. Deswegen ist Sprachförderung für die Integration von Migrant\*innen in die Gesellschaft wichtig.

---

<sup>10</sup> De Cilla, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fasman, Heinz (Hrsg.) 2007: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava. Klagenfurt. S. 251

## 4.2. Sprachförderung im österreichischen Bildungssystem

Im Mai 2013 kündigte Bildungsministerin Claudia Schmied unter dem Titel „TOP - Sprachförderung wird großgeschrieben“ ein neues Sprachfördermodell an, das Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund verbessern soll. Gemeinsam mit Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz präsentierte sie es. Das Programm soll schrittweise umgesetzt werden - sein Ziel ist, dass jedes Kind bis zum zehnten Lebensjahr die Unterrichtssprache Deutsch beherrscht. Vorgesehen ist dabei etwa ein Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Volksschule. Der Schulleiter soll entscheiden, ob Kinder mit Sprachproblemen in einer eigenen Vorschulklasse, einer Sprachfördergruppe oder in einem Mischmodell aus beiden ihre Deutschkenntnisse verbessern sollen.<sup>11</sup>

Die Bildungsministerin erklärt, dass es wichtig ist, Sprachförderung als durchgängiges Prinzip in allen Unterrichtsbereichen zu etablieren.<sup>12</sup>

Wesentliche Punkte des Förderprogramms sind<sup>13</sup>:

- Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen bei Schulaufnahme durch einen verbindlichen Erlass (stärkere Berücksichtigung der unterrichtssprachlichen Kompetenz)
- gut begleiteter Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule (Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Volksschule)
- standortgerechte Modelle zur Sprachförderung unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten (Standort entscheidet über spezifische Förderungsform wie z.B. integratives Modell, Vorschule oder Mischform)
- Sprachförderung als durchgängiges Prinzip für alle Kinder und speziell für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und für "Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger"
- Leseförderung wird als wichtiger Teil der sprachlichen Bildung auch für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch per Erlass dargestellt
- Professionalisierung der Lehrenden in Aus- und Fortbildung
- gute Abstimmung von schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten

---

<sup>11</sup>

<file:///C:/Users/Moni/Desktop/MA/TOP%20%E2%80%93%20Sprachf%C3%B6rderung%20wird%20gro%C3%9F%20geschrieben%20-%20SP%C3%96%20Aktuell.htm>

<sup>12</sup> [http://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20130523\\_OT0237/bm-schmied-und-sts-kurz-praesentieren-umfassendes-sprachfoerederungs-programm-alle-potentiale-nutzen](http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130523_OT0237/bm-schmied-und-sts-kurz-praesentieren-umfassendes-sprachfoerederungs-programm-alle-potentiale-nutzen)

<sup>13</sup> Ebenda

- Start von Modellprojekten zur Erprobung unterschiedlichster Sprachförderungssysteme (wissenschaftlich begleitet und evaluiert; Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen, BAKIP, Übungskindergärten in den Bundesländern)
- Vorbereitung mittelfristiger Maßnahmen: z.B. Gespräche über zukünftige Zusatzressourcen unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Hintergrunds des Schulstandorts

Das Projekt wird in Kapitel 7 in meiner Arbeit detaillierter beschrieben. Im Folgenden werden derzeit bestehende Maßnahmen und einige Beispiele für Sprachförderung im österreichischen Bildungssystem vorgestellt<sup>14</sup>:

#### 4.2.1. Sprachförderung im vorschulischen und schulischen Bereich

Laut De Cilla besteht die sprachliche Förderung im vorschulischen und schulischen Bereich aus Förderunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache, aus dem muttersprachlichen Unterricht und dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.<sup>15</sup>

##### 4.2.1.1. Sprachförderung im vorschulischen Bereich

Krumm und de Cilla haben einen Überblick über Maßnahmen in der frühkindlichen Sprachförderung gegeben.

Laut Krumm und de Cilla haben Kindergärten in Österreich die Aufgabe, Sprachförderung anzubieten und Kinder auf den Schuleintritt vorzubereiten. In österreichischen Kindergärten aber wurde großer Nachholbedarf festgestellt und die Regierung dazu veranlasst, Maßnahmen zur Sprachförderung vor dem Schuleintritt zu verstärken. Da innerhalb des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur Ressourcen in der Organisationsstruktur

---

<sup>14</sup> De Cilla, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fasman, Heinz (Hrsg.) 2007: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava. Klagenfurt. S. 251-256

<sup>15</sup> Ebenda, S. 252

fehlten, wurde im Jahr 2007 eine Steuerungsgruppe im BMUKK gegründet, die in Zusammenarbeit mit allen Bundesländern verschiedene Maßnahmen entwickelt hat.<sup>16</sup>

Als Grundlage für Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern entstand eine so genannte § 15-a Vereinbarung gemäß Bundesverfassungsgesetz. Laut Krumm und de Cille gilt diese Vereinbarung als wichtigstes Instrument zur Sprachförderung in den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen und regelt somit die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern. Das Ziel dieses Instruments ist der Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungsplätze, eine Sprachförderung für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die verpflichtend ist und eine Implementierung eines vorschulischen Bildungsplans.<sup>17</sup>

2008 arbeiteten die Bundesländer zusammen mit dem BMUKK an einem Bildungsplan, der alle Kompetenzbereiche der frühkindlichen Sprachförderung berücksichtigt.<sup>18</sup>

Um die Deutschkenntnisse der Kinder zu überprüfen, wurden für den Eintritt in die Volksschule so genannte Deutschstandards entwickelt. Das Deutschkompetenzzentrum an der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich erarbeitete fünf Kompetenzbereiche, die ein Kind vor dem Schuleintritt erreichen muss. Deutschstandards dienen der Unterstützung und als Vorschlag für Schulleiterinnen und Schulleiter.<sup>19</sup>

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wurde ein Modell der Sprachstanderhebung entwickelt, das 15 Monate vor Schuleintritt eine Einschätzung der Kinder ermöglichen soll. Man unterscheidet dabei zwei Verfahren: BESK 4-5 (Beobachtungsbogen für vier- und fünfjährige Kinder) und SSFb 4-5 (Sprachstandfeststellungsbogen; eine Kurzform des BESK, für Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben). Die Länder sind aber nicht verpflichtet, diese Verfahren anzuwenden.

Im Jahr 2007 wurden pädagogische Schulen eingerichtet, an denen Kindergärtnerinnen und Kindergärtner ausgebildet werden. Später kam eine Weiterführung der Grundausbildung hinzu.

---

<sup>16</sup> De Cilla, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag von Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, S. 4

<sup>17</sup> De Cilla, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag von Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, S. 6

<sup>18</sup> Ebenda, S. 7

<sup>19</sup> Ebenda, S. 8

Weitere konkrete Beispiele für die Sprachförderung im vorschulischen Bereich beschreibt De Cilla in seinem Beitrag Sprachförderung<sup>20</sup>:

- In Tirol wurden muttersprachliche Kräfte und deutschsprachige Kindergartenpädagoginnen eingesetzt, um die Muttersprache zu festigen und auch Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen
- In Niederösterreich wurden über 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ca. 600 Kindergärten eingesetzt, um mehrsprachige Kindergruppen zu unterstützen
- In Wien gibt es den mehrsprachigen Kindergarten, in dem muttersprachliche Betreuerinnen zum Einsatz kommen

#### 4.2.1.2 Sprachförderung in der Schule

In den Schulen sind für die Kinder, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, folgende Maßnahmen vorgesehen<sup>21</sup>:

In den allgemein bildenden Pflichtschulen, Volksschulen und Hauptschulen gibt es Förderunterricht, der parallel zum normalen Unterricht im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten wird. Förderunterricht kann aber auch als in den normalen Unterricht integriert stattfinden.

An der AHS-Unterstufe kann die Förderung in Form eines Kurses oder integrativ erfolgen, im Ausmaß von 48 Unterrichtsstunden pro Unterrichtsjahr.

Um ein Beispiel anzuführen: Für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 wurde in der Vorschulstufe und den ersten vier Schulstufen ein Sprachförderkurs in Deutsch als Zweitsprache im Ausmaß von 11 Wochenstunden angeboten. Dieser Kurs dauerte höchstens ein Unterrichtsjahr. Für diese Maßnahme wurden 437 zusätzliche Lehrer eingesetzt.

---

<sup>20</sup> De Cilla, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fasman, Heinz (Hrsg.) 2007: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava. Klagenfurt. S. 251-256

<sup>21</sup> De Cilla, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fasman, Heinz (Hrsg.) 2007: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava. Klagenfurt. S. 253

#### 4.2.2. Sprachförderung bei Erwachsenen

Den gesetzlichen Rahmen der Sprachförderung in Deutsch für Neuzuwanderer steckt die im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG, BGBl, I Nr. 100/2005, in Kraft seit 1.1. 2006) geforderte „Integrationsvereinbarung“ (IV) ab. Sie ist binnen fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels zu erfüllen, andernfalls droht als Sanktion eine Geldstrafe oder sogar die Ausweisung aus Österreich.<sup>22</sup>

Die Integrationsvereinbarung beinhaltet zwei Module<sup>23</sup>:

Modul 1 besteht aus 75 Stunden und dient dem Erwerb der Fähigkeit des Schreibens und Lesens. Modul 2 besteht aus 300 Stunden und dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache auf Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Modul 2 fördert Kenntnisse der deutschen Sprache zum Zwecke der Kommunikation, des Lesens alltäglicher Texte und widmet sich Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen.

Für das Modul 1 werden die Kurskosten in der Höhe von 375 Euro vom Integrationsbund erstattet, unter der Voraussetzung, dass der Kurs nach einem Jahr abgeschlossen ist. Für Modul 2 werden die Kurskosten in der Höhe von höchstens 750 Euro erstattet, wenn der Kurs innerhalb von zwei Jahren abgeschlossen wird.

Es gibt zwei Themenkreise, die im Kurs bearbeitet werden: Alltag (Wohnen, Ernährung, Gesundheit, Ausbildung, Arbeit, Beruf, Freizeit) und Staat und Verwaltung (Staatsform, politische Institutionen, Bundesländer, Sozialsystem in Österreich).

Die sprachlichen Fähigkeiten, die im Kurs erprobt werden, beziehen sich auf die Äußerung von Wünschen, Meinungen oder Bedürfnissen. Es geht auch darum, Routinesituationen und Höflichkeitsformeln zu beherrschen.

Die Schreibkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, persönliche Erfahrungen, Ereignisse und Erlebnisse in einfacher Form auszudrücken.

---

<sup>22</sup> De Cilla, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fasman, Heinz (Hrsg.) 2007: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava. Klagenfurt. S. 256

<sup>23</sup> Ebenda, S. 256

Den Abschluss eines Deutsch Integrationskurses bildet eine Abschlussprüfung auf dem Niveau A2.

## 5.FörMig

Im folgenden Kapitel wird das Modellprogramm FörMig vorgestellt. Es werden Struktur und Ziele des Programms erläutert sowie sprachdiagnostische Verfahren, die bei der Durchführung des Programms verwendet wurden. Evaluationsprogramme und Ergebnisse des gesamten Modellprogramms bilden den Schluss des Kapitels.

Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) startete im Jahr 2004 und dauerte bis zum Herbst 2009.

In fünf Jahren ist es nicht gelungen, eine Innovation der sprachlichen Bildung für das gesamte deutsche Bildungssystem zu entwickeln. In vielen Einzelprojekten jedoch wurden die Ergebnisse und Prinzipien des Modellprogramms weiterentwickelt. Am 1. Januar 2010 wurde auch das „FörMig-Kompetenzzentrum“ in Hamburg gegründet.<sup>24</sup>

FörMig war eine Zusammenarbeit, ein Gemeinschaftsunternehmen und Zusammenwirken von Wissenschaft und Bildungspraxis. Viele Menschen und Institutionen haben sich an dem Programm beteiligt. Dank der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF), dem Land Hamburg und der Universität Hamburg konnte das Modellprogramm FörMig überhaupt erst ins Leben gerufen werden. Dagmar Klimpel, Hans-Konrad Koch und Andreas Paetz waren wichtige Personen und Partner bei der Verbreitung des Programms.

Außerdem haben sich viele Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und auch Studierende an dem Programm beteiligt.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S. 9

<sup>25</sup> Ebenda, S.10

## 5.1. Vorgeschichte

Ein im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung erstelltes Gutachten war dem Programmstart vorausgegangen. Es stellte sich die Fragen, welche Voraussetzungen notwendig seien, um zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen zu können und wie man ein Innovationsprogramm gestalten sollte, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund faire Bildungschancen zu ermöglichen.

Diesem Gutachtenauftrag waren die PISA-Ergebnisse vorausgegangen. Sie haben gezeigt, dass in Deutschland eine Abhängigkeit zwischen Herkunft und Bildungschancen besteht und dass das deutsche Schulsystem es nicht vermag, jedes Kind und jeden Jugendlichen gleichermaßen zu fördern. Die bildungsmäßig schwächste Gruppe waren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Im Gutachten wurde auch die Frage gestellt, was genau die Ungleichheiten im Bildungssystem verursachen könnte. Einer der Faktoren der Schlechterstellung war der schlechte soziale Umstand der Familien von Migrantenkinder.<sup>26</sup>

In Deutschland gab es schon seit den 1960er-Jahren Versuche, die Bildungsungleichheiten und Schlechterstellung von Migrantenkinder zu verringern. Wegen der Migration wurden zahlreiche Modellprojekte initiiert. In den 1970er- und 1980er-Jahren gab es 85 Modellversuche unter dem Motto: „Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem“.

Die Ausschreibung des Programms FörMig erfolgte in zwei Wellen: im Jahr 2004 und 2005. Insgesamt zehn Bundesländer beteiligten sich an dem Programm. Das Land Hamburg übernahm die Koordination des Programms. Die Programmträgerschaft wurde dem Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg übergeben.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.10

<sup>27</sup> Ebenda, S.14

Internationale Studien haben gezeigt, wie sehr die schulische Leistung von der Beherrschung sprachlicher Mittel abhängig ist. Das Modellprogramm konzentrierte sich deswegen auf die sprachliche Förderung, die zwar nicht jedes Problem der Bildungsbenachteiligung lösen kann, sich aber auf einen Kernbereich des institutionellen Lehrens und Lernens richtet.<sup>28</sup>

Man musste auch das Faktum beachten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit zwei oder drei Sprachen leben.

Die Sprachförderungsmodelle, die in FörMig-Projekten entwickelt wurde, waren neu in Deutschland. Durch FörMig wurden spezielle sprachliche Fähigkeiten in den Fokus gerückt, weil ein Bildungserfolg nicht nur vom Verfügen über allgemeinsprachliche Fähigkeiten abhängt. Im vorschulischem Bereich oder Grundschule sind allgemeinsprachliche Fähigkeiten von großer Bedeutung. Mit der Zeit aber unterscheidet sich die Allgemeinsprache von höheren sprachlichen Anforderungen. So hat bildungsspezifische Sprache etwa mehr mit der Schriftsprache als mit mündlicher Sprache gemein.<sup>29</sup>

## 5.2. Bildungssprache

Die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und alltäglicher Sprache geht auf Basil Bernstein und Pierre Bourdieu zurück. Ihre Arbeiten verdeutlichen einen Zusammenhang zwischen spezifischem Sprachgebrauch und den Chancen auf gesellschaftliche Teilnahme.<sup>30</sup>

Der Begriff Bildungssprache erschien für FörMig passend, weil er auf das sprachliche Können verweist. Über sprachliches Können muss jeder Mensch verfügen, wenn er Bildungserfolg haben will.

„Mit der Bildungssprache ist dasjenige sprachliche Register gemeint, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.

---

<sup>28</sup> Ebenda, S.14

<sup>29</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.15

<sup>30</sup> Ebenda, S. 15

Bildungssprachlichen Redemitteln kommt also Funktion zu, das Wissen kennenzulernen und sich anzueignen, das mit Hilfe schulischer Bildung erlangt werden kann.“<sup>31</sup>

Bildungssprache besitzt folgende Funktionen<sup>32</sup> als

- Medium der Aneignung des Wissens und Könnens
- Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird

Das alltägliche Handeln geht davon aus, dass man alle sprachlichen Grundlagen zuerst außerhalb der Schule erwerben soll und dann das, was noch fehlt, im Unterricht anlernt. Im Programm FörMig wurde mit solchen Annahmen gebrochen. FörMig versteht die Vermittlung der Bildungssprache als wichtige Aufgabe des Bildungssystems. Die Sprache soll bewusst wahrgenommen, verwendet und vermittelt werden.<sup>33</sup>

Der Begriff der Bildungssprache wurde zum Begriff der durchgängigen Sprachbildung erweitert. Durchgängige Sprachbildung hat zum Ziel, dass Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen und Lernzielen der Schule Schritt halten können. Mehr über die Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung wird im Kapitel 6 berichtet.

Es war notwendig, ein Projekt zu entwickeln, das den Rahmen für eine kooperative Sprachbildung schaffen kann. Das „Problem“, dem sich FörMig stellen musste, war die Tatsache, dass Sprachförderung in Deutschland nicht die grundsätzliche Aufgabe jedes Unterrichts ist. Nach den PISA-Ergebnissen wurde das Problem eingesehen, aber es gab weder ein Instrumentarium dafür, noch waren pädagogische Fachkräfte auf dieses Problem und diese Aufgabe vorbereitet. Außerdem war die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen bei der Sprachförderung kaum üblich. Es war nicht selbstverständlich, dass Institutionen zusammen kooperieren und es gab auch nicht viele Beispiele der horizontalen Zusammenarbeit, zum Beispiel zwischen Schule und Kindergarten. Es war auch die Aufgabe der Eltern, sich um die Sprachentwicklung zu kümmern. Es war den Eltern überlassen, ob Kinder sprachliche

---

<sup>31</sup> Ebenda, S. 16

<sup>32</sup> Ebenda, S.16

<sup>33</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.17

Kompetenzen in die Schule mitbringen. Zudem war es unüblich, Eltern in die Mitarbeit der Institutionen einzubeziehen.<sup>34</sup>

Deswegen war es eines der Ziele des Modellprogramms FörMig, eine gemeinsame Arbeit verschiedener Instanzen zu gewährleisten um, wie schon erwähnt, eine kooperative Sprachbildung zu schaffen.

### 5.3. Heterogenität des Modellprogramms FörMig

Das Strukturprinzip des Modellprogramms zeichnet sich aus durch Heterogenität und Unterschiedlichkeit der Maßnahmen. Die Organisation des Programms berücksichtigt folgende Prinzipien:<sup>35</sup>

1. Aufbau auf vorhandenen Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen auf Grundlage einer jeweiligen Bestandsaufnahme
2. Qualitätskontrolle und Transferstrategien
3. Vernetzung und Erfahrungsgewinn aus geeigneten europäischen Bildungssystemen
4. Verzahnung des schulischen mit dem außerschulischen Bereich
5. Qualifizierung des beteiligten Personals
6. lokale/regionale Anlage der Maßnahmen und institutionsübergreifende Kooperation und Vernetzung
7. interdisziplinäre wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Forschung“

Das Programm zeichnet sich, wie bereits erwähnt, durch unterschiedliche Maßnahmen aus. Es wurde kein einheitliches Vorgehen festgelegt und auch keine bestimmte Ordnung. Die Gründe dafür waren die bildungspolitische Ausgangslage sowie die ungleiche Verteilung von

---

<sup>34</sup> Ebenda, S.18

<sup>35</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.20

Migranten in Deutschland. Es gab und gibt Bundesländer mit geringem Anteil an Migranten und auch Bundesländer, in denen jedes zweite Kind aus einer Migrantenfamilie kommt.

Als wesentliche Leistung von FörMig ist also die Zusammenarbeit zu nennen.

#### 5.4. Laufzeit des Programms

Die Laufzeiten der Projekte waren unterschiedlich, was zur Heterogenität des Gesamtprogramms beigetragen hat. Es gab zwei Ausschreibungen im Zuge von FörMig. Nur drei von zehn Bundesländern, die an dem Programm beteiligt waren, stand eine Zeit von fünf Jahren zur Verfügung.

Auf die erste Ausschreibung haben sich folgende Bundesländer beworben: Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Mit diesen Ländern hat das Programm am 1. September 2004 begonnen. Am 1. Jänner 2005 fand eine zweite Ausschreibung statt, für die sich die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Saarland und Schleswig-Holstein bewarben. Insgesamt wurden 12.759.700 Millionen Euro für Förderung des Programms bewilligt.

In allen Bundesländern wurden entweder Kindertageseinrichtungen oder Schulen als federführende Einrichtungen gebildet, die später mit einer oder zwei anderen Einrichtungen kooperierten. In Schleswig-Holstein wurden sogar DaZ-Zentren aus Zusammenschlüssen von bis zu 25 Schulen gegründet. Die Aufgabe dieser Zentren war die Förderung von Deutschkenntnissen. Schon nach dem ersten Jahr wurden 130 Basiseinheiten initiiert, 4500 Kinder und Jugendliche gefördert und 600 Eltern in Projekte einbezogen. 450 Mitarbeiter gehörten zu den Basiseinheiten, die mit mehr als 650 Partnern kooperierten.<sup>36</sup>

In der Tabelle unten kann man sehen, dass die deutlichste Steigerung bei der Zahl der einbezogenen Eltern vorliegt. Im Saarland wurden beispielsweise im Jahr 2008 rund 100

---

<sup>36</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.22

Kindertagesstätten einbezogen. Der Anzahl der Kinder erhöhte sich auf 2500 und die der Eltern auf 1000.<sup>37</sup>

Jahr	Basiseinheiten	Mitwirkende	Kinder und Jugendliche	einbezogene Eltern	Kooperations-Partner
2005	130	454	4560	600	656
2006	138	724	4926	667	800
2007	143	759	5547	818	826
2008	146	757	7669	1949	806
2009	155	744	7955	1924	800

### 5.5. FörMig-Schnittstellenmodell

Das FörMig-Modellprogramm war ein intensiver Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist.

Die Erwartungen des Programms waren darauf gerichtet, Projekte zu bekommen, die es dann abzarbeiten galt. Die Konstruktion des Programms war aber nicht darauf ausgerichtet, diese Erwartungen zu erfüllen, sondern vielmehr darauf, dass die Akteure, die an dem Programm beteiligt waren, die Projekte selbst entwickelten.<sup>38</sup>

Im Abschlussbericht Nordrhein-Westfalens ist Folgendes zu lesen<sup>39</sup>:

„Zu Beginn des Programms 2004 waren Konturen des zu erarbeiteten Projektes durchgängiger Sprachförderung noch wenig konkret. Von den Basiseinheiten wurden „fertige Rezepte“ erwartet. Es stellte sich dann heraus, dass es eher um einen gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess ging, der keine Rezepte vermittelt, sondern durch eine sich entwickelnde

---

<sup>37</sup> Ebenda, S.24

<sup>38</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.25

<sup>39</sup> Ebenda. S.25

Praxis Gelingensbedingungen sprachlicher Bildung und Förderung aufzeigt.“ (Nordrhein-Westfalen 2009, S. 14)

Die strukturellen Vorgaben der Ausschreibung waren nicht leicht miteinander in Einklang zu bringen. Bei der ersten Rekrutierung waren nicht alle Einrichtungen beteiligt, sondern nur einzelne Partner und Lehrkräfte, die sich engagieren wollten. Ein Bericht des Landes Berlin beschreibt die Ausgangslage wie folgt: „Die Gewinnung für die Teilnahme an FörMig erfolgte [...] meistens über persönliche Kontakte zu einzelnen Lehrkräften oder Schulleitungen. Besonders für die Sekundarstufe 1 gelang das nur mit Mühe und zeitlicher Verzögerung. Folglich waren es weder einrichtungsübergreifende Basiseinheiten noch ganze Schulen, die zur Mitarbeit in FörMig [...] bereit waren, sondern bestenfalls Teilgruppen aus Schulen, die dafür zum Teil die Unterstützung, zum Teil aber auch nur die Duldung ihrer Schulleitung erhielten“ (Berlin 2009, S.22)<sup>40</sup>

Es war also keine einfache Aufgabe, Basiseinheiten zu bilden.

Das Prinzip einer durchgängigen, kooperativen Sprachbildung hat sich in einigen Fällen mehr, in anderen Fällen weniger in die Praxis umsetzen lassen. Als grundlegendes Strukturprojekt aber hat sich FörMig durchgesetzt und bewährt.

Die Durchgängigkeit der Kooperation erfolgte in zwei Dimensionen: einer vertikalen und einer horizontalen. Vertikale Kooperation meint die Kooperation zwischen abgebenden Bildungseinrichtungen. Horizontale Kooperation meint einerseits die Kooperation zwischen Beteiligten innerhalb einer Bildungseinrichtung und andererseits die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Partnern. Dieses Gesamtkonstrukt nennt man das FörMig-Schnittstellenmodell.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.26

<sup>41</sup> Ebenda. S.27

### 5.5.1. Vertikale Kooperation und Vernetzung

Nach der Gomolla und Radke, auch die Forschung verweist über die Risiken, die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bestehen. Es wurde eine Kooperation zwischen den beteiligten abgegebenen Institutionen empfohlen. Dieses Ziel haben die Basiseinheiten des Modellprogramms. Sie bilden die organisatorischen Knotenpunkte zwischen den Institutionen. FörMig hat an drei Übergangsstellen angesetzt<sup>42</sup>:

- am Übergang von der elementaren Bildung zur Schule
- am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe 1 (in Berlin und Brandenburg: Klasse 6 zu 7, übrige Länder: Klasse 4 zu 5)
- am Übergang von den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2

Die Basiseinheiten des Modellprogramms hatten das Ziel, Strukturen der Zusammenarbeit an den erwähnten Übergängen zu bilden, um eine Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten zu ermöglichen. Die Verwirklichung dieses Anspruchs ist am besten beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule gelungen. Nur einige Länderprojekte und Basiseinheiten haben den Übergang von der Schule in den Beruf thematisiert.

Rahmenbedingungen, die eine dauerhafte Kooperation ermöglichen, sind unerlässlich. Als wesentliche Bedingungen wurden in der landesinternen Evaluation in Nordrhein-Westfalen genannt<sup>43</sup>:

- a) die Beteiligung der Leitung der jeweiligen Institutionen
- b) ein formaler Kooperationsbeginn mit der Festlegung von Ansprechpartnern
- c) ein gemeinsamer Ansatzpunkt in der Sache
- d) die Mitwirkung beider Partner an der Bildungsbiographie derselben Kinder
- e) regelmäßige Kontakte und gemeinsame Fortbildungen

---

<sup>42</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.27

<sup>43</sup> Ebenda, S.29

- f) die weitere Vernetzung durch Mitwirken auf Stadtteilebene (vgl. Nordrhein-Westfalen 2009, S.20)

Es braucht Zeit, bis die Vertrauensbasis für eine Kooperation geschaffen ist. Deswegen muss es für Institutionen die Gelegenheit geben, sich langsam einander zu nähern. Wenn frühzeitig konkrete Vereinbarungen zwischen den Institutionen getroffen werden, wird der Prozess erleichtert.

In Berlin zum Beispiel hat es bis zu zwei Jahre gedauert, bis eine inhaltliche und organisatorische Festigung der Zusammenarbeit erreicht wurde. Hier wurde eine Arbeitsgruppe an der Schnittstelle vom Elementarbereich zur Grundschule gegründet. In ihr arbeiteten Lehrkräfte und Erzieherinnen. Es wurden sogar Tandems aus jeweils einer Lehrerin und einer Erzieherin initiiert, die gegenseitig hospitierten. Damit wurden die Arbeitswesen der beteiligten Einrichtungen füreinander transparent und verständlich. <sup>44</sup>

Gemeinsame Qualifizierungsprojekte wie Fortbildungen waren eine besonders effektive Form der Schnittstellenkooperation. In Schleswig-Holstein zum Beispiel fanden moderierte Treffen statt, die für die Zusammenarbeit sehr wichtig waren.

Grundsätzlich wurde das Projekt der Schnittstellen als sinnvoll und positiv beurteilt.

#### 5.5.1.1. Vom Elementarbereich in die Grundschule

Die meisten Basiseinheiten arbeiteten am Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule.

In den frühen Jahren des Kindergartens lag die Aufgabe der sprachlichen Förderung in der Hand der Erzieherinnen und Erzieher. Im letzten Jahr aber, vor der Einschulung, greift die Schule in den Erziehungsprozess ein.

Erschwerend für die Zusammenarbeit war das unterschiedliche berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften und Erziehenden. Zudem waren strukturelle Bedingungen ein Problem für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen. Als Beispiel dafür sei angeführt, dass die Übergabe von Informationen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht überall

---

<sup>44</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.29

möglich war. Ein anderes Problem war die unterschiedliche Arbeitszeit von Lehrkräften und Erziehenden und die Suche nach freien Räumen für die Arbeit.<sup>45</sup>

Andererseits war die Einigung auf gemeinsame Instrumente und gemeinsam verwendete Materialien und Methoden eine Erleichterung. Ein Beispiel dafür ist die Kooperation in Rheinland-Pfalz. Dort wurden gemeinsame Sprachdiagnosemethoden und ähnliches Fördermaterial verwendet und eine Einigung auf methodische Elemente getroffen, wie etwa die Vermittlung eines Miniwortschatzes für eine Reihe von Themenfeldern.

#### 5.5.1.2. Vom Primar- in den Sekundarbereich

An diesem Übergang war die Kontinuität der sprachlichen Bildung schwieriger zu gestalten als an der Schnittstelle vom Elementarbereich zur Grundschule. Hier ist die Abhängigkeit der Bildungsverläufe von der sozialen Herkunft der Kinder sehr ausgeprägt.

Für die Zusammenarbeit zwischen abgebenden Schulen waren Instrumente, die für diagnostische Zwecke entwickelt worden waren, notwendig. Insbesondere das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ spielte eine große Rolle, das von den Ländern Sachsen und Schleswig-Holstein gemeinsam entwickelt wurde. Dieses Instrument hat sich als Grundlage für die Verständigung zwischen Lehrkräften über die Sprachfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern bewährt.

Es wurden auch zwei Arbeitsgemeinschaften gebildet, die an dieser Schnittstelle beteiligt waren.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Ebenda, S.30

<sup>46</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.31

### 5.5.1.3. Von der Sekundarstufe in die berufliche Bildung

Nur einzelne Basiseinheiten waren, wie schon erwähnt, am Übergang von der Schule in berufsbildende Formen beteiligt.

Einige Basiseinheiten haben sich auf die Entwicklung von Instrumenten konzentriert, die den individuellen Jugendlichen diesen Übergang erleichtern sollten. Hier ist der Berufswahlpass zu erwähnen. Dieses Instrument wurde in einigen Ländern freiwillig und in anderen verbindlich eingesetzt. Mit diesem Instrument wurden die Fähigkeiten und die Interessen der Jugendlichen ins Blickfeld gerückt.

Der Berufswahlpass wurde im Bremer Projekt „Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit“ um ein Portfolio interkultureller Kompetenz ergänzt. Sein Ziel es war, den Jugendlichen zu beizubringen, die eigene Person und Zukunft darzustellen.

Noch ein wichtiges Projekt ist hier zu erwähnen, nämlich die „Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine qualifizierte Berufsbildung in der Pflege (AMquiP)“. Das Ziel des Projekts war die Erhöhung der Ausbildungsfähigkeiten von Jugendlichen, die aus der Hauptschule in die Berufsfachschule übergehen. Wichtig dabei war das Mentorensystem zur Betreuung von Jugendlichen während ihrer Zeit in der Berufsfachschule.<sup>47</sup>

### 5.5.2. Horizontale Kooperation

Das Verständnis von sprachlicher Bildung quer durch den Lernbereich, das in FörMig adaptiert wurde, war durch den Ansatz „language across the curriculum“ angeregt. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass die Entwicklung und Bildung sprachlicher Fähigkeiten bessere Chancen hat, je mehr die verschiedenen Bereiche institutionellen Lernens aufeinander abgestimmt sind.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.33

<sup>48</sup> Ebenda, S. 34

Welche organisatorischen Voraussetzungen müssen bewältigt werden, damit die Beteiligten im Modellprogramm eine koordinierte Sprachbildung schaffen können?<sup>49</sup>

Als erstes sind zeitliche Ressourcen sehr wichtig. Von allen Beteiligten wird sehr viel Engagement verlangt und das bedeutet, Zeit neben dem Beruf zu finden. Im Kontext von FörMig standen den Lehrkräften in der Regel bis zu vier Unterrichtsstunden wöchentlich zur Verfügung. Es gab Fälle, in denen die Beteiligten nicht so viel Zeit aufbringen konnten, was die Kooperationsmöglichkeiten erschwerte.

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist Engagement. Es war wichtig, die aktive Bereitschaft von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erzieher zu gewinnen. Den zunächst noch wenigen, bereitwilligen Lehrkräften gelang es, das Interesse ihrer Kolleginnen und Kollegen zu entfachen.

Bei einer Zusammenarbeit ist es wichtig, klare Organisationsformen zu definieren. Die Projekte praktizierten unterschiedliche Organisationsformen. Drei bis viermal jährlich fanden Treffen statt. Es wurden Teams organisiert mit regelmäßigen Zusammenkünften, sowie wechselseitige Hospitationen oder gemeinsame Fortbildungen. Erschwerend dafür war, dass einige Lehrkräfte an mehreren Schulen tätig waren.

Des Weiteren sind eine realistische Zielsetzung und klare Zuständigkeiten zu erwähnen. Es war notwendig, Klarheit über die Ziele und Inhalte der Kooperation herzustellen. Am Anfang waren die Ziele zu breit gesteckt und zu abstrakt. Musterbeispiele für Zielformulierungen waren hingegen konkret und schafften Abhilfe. Positive Funktion erfüllten auch die lokalen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren. In Nordrhein-Westfalen wurde zum Beispiel eine Lehrkraft zum Sprachförderkoordinator berufen und dafür vom Unterricht entlastet. Im Land Sachsen bildeten sich Schulteams aus Schulleitung und Fachlehrkräften. In Hamburg wurden so genannte Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als Teil des Regelsystems eingesetzt.

Zuletzt muss die Einbindung in Schulprogrammarbeit und systematische Institutionsentwicklung als eine der wichtigen Voraussetzungen erwähnt werden. Man ging davon aus, dass eine veränderte Sprachförderung schaffbar sei, wenn sie mit einer Institutionentwicklung einhergeht. Als positiv erwies sich, wenn die lokalen und regionalen

---

<sup>49</sup> Ebenda, S. 35

Koordinatorinnen und Koordinatoren an den Prozessen beteiligt waren. Sie haben Schulentwicklungs-Workshops durchgeführt und prozessbegleitende Evaluationen angeregt.

## 5.6. Kooperation

Das Ziel der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und den verschiedenen Partnern war, den Lernenden zusätzliche Zeit für den Sprachkontakt zu bieten. Als wichtige Partner dieser Zusammenarbeit wurden an erster Stelle die Eltern gesehen. Andere Partner waren Institutionen, die aufgrund ihres Aufgabenfeldes nah zur Sprachbildung waren, wie: etwa Bibliotheken, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Volkshochschulen, Hochschulen, Theater, Presse, Migrationsvereine oder Elternvereine.<sup>50</sup>

Im Folgenden seien nur einige Beispiele der Zusammenarbeit mit Partnern genannt.

### 5.6.1. Zusammenarbeit mit Eltern

FörMig hatte die Aufgabe, einen Weg zu finden, um eine Partnerschaft mit den Eltern zu bilden. Fast alle Projekte haben die Zusammenarbeit mit den Eltern als sehr wichtig erachtet. Dabei erwies sich die Kooperation am engsten, je jünger die Kinder waren. Besonders Kindergärten stellten sich als wichtige Orte heraus, um die Eltern zu adressieren. In Grundschulen war es schwieriger, eine Arbeitsgrundlage mit den Eltern zu schaffen und noch schwieriger gestaltete sich die Kooperation mit den Eltern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Hier basierte die Kooperation meistens auf Schulfesten, Elternpflegschaften und Ähnlichem.<sup>51</sup>

Wichtig war es zu Beginn, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen. In eigens eingerichteten, so genannten Elterncafés konnten sich Eltern schließlich wöchentlich treffen und vernetzen, um über Themen wie Fernsehverhalten oder Hausaufgabenförderung zu reden.

---

<sup>50</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.38

<sup>51</sup> Ebenda, S.39

Im Saarland fanden regelmäßig Lesenachmittage statt. Kinder und Eltern sollten gleichermaßen daran teilnehmen und mit der Zeit gelang es, Mütter und Väter als Vorleserinnen bzw. Vorleser zu gewinnen. Als positiv hat sich erwiesen, wenn die Kooperation mit den Eltern durch Material unterstützt wurde. In Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein haben sich Angebote wie „Rucksack-Kita“ und „Rucksack- Schulen“ bewährt. In Berlin wurde ein Familien-Lesekoffer eingeführt. So gelangten Eltern an attraktive Bücher, die sie sich normalerweise nicht hätten leisten können. In Brandenburg hielt man Eltern-Workshops ab, in denen Eltern mit Migrationshintergrund selbst als Informierende als Verfügung standen.<sup>52</sup>

Auch in den Schulentwicklungsprozess banden sich Eltern ein. Dieser Prozess wurde zuerst in zwei Berliner Grundschulen eingeführt. Hier haben Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte und die Schulleitung ihre Wünsche und Ansprüche geäußert. Als positiv erhoben wurden in diesem Verfahren das Durchbrechen von Hierarchien, die große Beteiligung von Eltern. Fördernd dabei waren Faktoren wie die Motivierung der Eltern durch andere Eltern, Übersetzungen als Voraussetzung für die Beteiligung vieler Eltern, Kinderbetreuungen sowie gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern, zum Beispiel durch die Abhaltung von Elternseminaren und Elterncafes.<sup>53</sup>

#### 5.6.2. Zusammenarbeit mit anderen Partnern

Für die Länderprojekte konnten viele Partner gewonnen werden, die zum Teil regelmäßig in die Basiseinheiten eingebunden wurden. Das waren, wie schon erwähnt, die Institutionen aus dem Bildungsbereich wie Volkshochschulen, Fachhochschulen oder Universitäten. In einigen Länderprojekten wurden Studierende zu Förderkräften ausgebildet, die dann am Projekt beteiligt waren (zum Beispiel in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg).<sup>54</sup>

Weitere Kooperationspartner waren lokale oder regionale Infrastruktureinrichtungen, wie zum Beispiel Bibliotheken. In Sachsen wurden sogar Ausländerbeauftragte oder Integrationsbeauftragte der Kommunen eingebunden. Einige Projekte kooperierten mit

---

<sup>52</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.42

<sup>53</sup> Ebenda, S.42

<sup>54</sup> Ebenda, S.43

Kirchengemeinden und Caritas. In anderen Basiseinheiten wurden Ämter wie das Schul- oder Jugendamt als Kooperationspartner genannt.

Auch Vereine und einzelne Personen agierten als Partner, wenn sie einen Bezug zum Thema Migration hatten und soziale und kulturelle Aufgaben übernahmen.

Mit der Zeit hat FörMig viele Partner gewonnen, die einerseits eigene Projekte unterstützt und andererseits dafür gesorgt haben, dass FörMig bekannt wird. In Mecklenburg-Vorpommern wurden „moderierte Netzwerktreffen“ gegründet. Bei den Treffen wurden Informationen ausgetauscht und Entscheidungen über die Aufgaben der Beteiligten getroffen. Etwas Ähnliches gab es auch in Brandenburg unter dem Namen „Qualitätszirkel“. <sup>55</sup>

Einige Basiseinheiten haben sich dann zum regionalen Sprachbildungsnetzwerk entwickelt. Als Beispiele sind Rheinland-Pfalz und Bad Kreuznach zu nennen. Es wurden zwei Basiseinheiten eingerichtet, deren Führung jeweils eine Grundschule übernahm. Diese bildeten dann zusammen mit Hauptschulen und Kindertageseinrichtungen zwei Kooperationsnetzwerke.

In diesem Netzwerk ist ein gemeinsames Sprachförderprojekt für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich entstanden. <sup>56</sup>

Ein anderes Beispiel wäre Sachsen. Dort wurden fünf Basiseinheiten als Kernelemente der Programmarbeit gebildet. Es handelte sich um Programmschulen mit Vorbereitungsklassen, die lokale Netzwerke sprachlicher Bildung entwickelt haben. In den Basiseinheiten arbeiteten Schulteams zusammen und, je nach dem regionalen Schwerpunkt, wurden auch Kooperationspartner einbezogen, wie Jugendhäuser oder Jugendmigrationsdienste. <sup>57</sup>

Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Umsetzung der Netzwerkstrukturen gelungen ist. Sie war aber ein sehr dynamischer und herausfordernder Prozess. Als erschwerend galten unterschiedliche Arbeitsweisen, Arbeitszeiten sowie Herangehensweisen. Außerdem war der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in vielen Regionen nicht hoch, was eine Schwierigkeit darstellte, war es doch nicht einfach, so wenige Schülerinnen und Schüler von FörMig-Projekten zu überzeugen.

---

<sup>55</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.44

<sup>56</sup> Ebenda, S.44

<sup>57</sup> Ebenda, S.46

Ein weiteres Beispiel soll die Beteiligung an regionalen Bildungsnetzwerken veranschaulichen.

Zum Ende der Programmlaufzeit wurden Aktivitäten unternommen, die auf Beteiligung in allgemeine, nicht zielgruppen- oder themenspezifische Innovationsansätze gerichtet waren. Als Beispiel nenne ich das Land Berlin.<sup>58</sup>

In der Region Neukölln in Berlin begann eine Grundschule mit zwei Kitas, den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich besser zu gestalten. Mit der Zeit haben sich dem Team vier weitere Einrichtungen angeschlossen. Das Ziel der neuen Partner war, das Thema „Sprachdiagnose- und aufbauende Sprachförderung“ auszuweiten. Alle am Programm Beteiligten haben die Weiterbildung in Anspruch genommen. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher bildeten Tandems und hospitierten wechselseitig. Es entstand eine gute Zusammenarbeit und mit der Zeit wurde damit begonnen, alle Einrichtungen zu einer lokalen Bildungsinitiative zusammenzubringen. Die gewonnenen Erfahrungen wurden in einer Handreichung publiziert.<sup>59</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erwähnten Kooperationsprozesse viel schwieriger als erwartet zu realisieren waren. Es ergaben sich Probleme und Hindernisse, die nicht beseitigt werden konnten. Die erforderliche Arbeitszeit wurde unterschätzt. Dennoch haben sich die Erfahrungen gelohnt. „Die Länderprojekte, in denen eine systematisches Transferprogramm eingerichtet wurde oder werden soll, haben durch die FörMig-Erfahrungen ein starkes Fundament für die strukturelle Gestaltung durchgängiger kooperativer Sprachbildung gewonnen, das auch über FörMig hinaus trägt.“<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.48

<sup>59</sup> Ebenda, S.49

<sup>60</sup> Ebenda, S.50

## 5.7. Pädagogische Sprachdiagnostik

Das folgende Kapitel thematisiert die Ziele der pädagogischen Sprachbildung. Danach werden die diagnostische Verfahren von FörMig dargestellt und einzeln beschrieben.

Pädagogische Sprachdiagnostik soll „Aussagen über Sprachstände und deren Fortschritte liefern, die geeignet sind, die individuellen Sprachaneignungsprozesse zu unterstützen...sie setzt den momentanen Sprachstand eines Kindes oder Jugendlichen ins Verhältnis zu Durchschnittswerten, die von Gleichaltrigen erreicht werden...sie definiert dadurch jeweils auch den sprachlichen Förderbedarf“. <sup>61</sup>

Weiteres soll die pädagogische Sprachdiagnostik Stärken und Schwächen erkennen, weil es einen Unterschied macht, ob Erstsprache und Zweitsprache bei Kindern gleich gut entwickelt sind oder aber eine Sprache dominiert bzw. eine Schwäche aufweist. Es ist auch nicht egal, ob die Bildungssprache auf einer gut ausgebauten Alltagssprache basiert oder die Grundlagen noch zu festigen sind. Außerdem soll die Sprachdiagnostik den Verlauf der Sprachenentwicklung sichtbar machen.

Im Modellprogramm FörMig wurden drei Schwerpunkte gesetzt.<sup>62</sup>

- Diagnose der mündlichen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache. Hier wurde HAVAS 5 eingesetzt
- Diagnose der schriftlichen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache. Hier wurde das Verfahren „FörMig Tulpenbeet“ entwickelt
- Diagnose der Schreibfähigkeiten in Textsorten, die berufsbezogen sind, in Erst- und Zweitsprache. Hier wurde das Verfahren „FörMig-Bumerang“ entwickelt

Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren ausführlicher beschrieben.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.68

<sup>62</sup> Ebenda, S.71

<sup>63</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.72

### 5.7.1. Diagnostische Verfahren in FörMig

#### HAVAS 5

Für die Sprachdiagnose am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich lagen beim Programmstart schon einige Verfahren vor. Erstens wurde auf HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger) zurückgegriffen. HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Verfahren und ist mehrsprachig angelegt. Das Verfahren liegt in Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor. In HAVAS 5 wird das Kind aufgefordert, die Handlung der Bildergeschichte „Katz und Vogel“ zu erzählen. Die Äußerungen werden auf einem Tonträger aufgezeichnet und analysiert. HAVAS 5 wurde in allen Basiseinheiten eingesetzt. Einige Basiseinheiten haben HAVAS 5 mit anderen Verfahren kombiniert, weil die Auswertung zeitaufwendig war. Zum Beispiel in Duisburg wurde HAVAS 5 mit dem CITO-Sprachtest kombiniert, da dort schon Erfahrungen mit dem Einsatz des CITO-Sprachtests gesammelt wurden. Der CITO-Sprachtest wurde in der Kooperation des niederländischen CITO-Instituts mit der Stadt Duisburg und dem Landesinstitut für Schule-Qualitätsagentur entwickelt. Es ist ein digitalisiertes Verfahren und somit zeitökonomisch und kann in deutscher und türkischer Sprache durchgeführt werden.<sup>64</sup>

#### Lerndokumentation Sprache - LdS

Neben HAVAS 5 und dem CITO-Sprachtest hat die „Lerndokumentation Sprache-LdS“ auch eine große Rolle gespielt. Die LdS wurde am Berliner Landesinstitut entwickelt und im Berliner FörMig Projekt erprobt und evaluiert. Es handelt sich um ein Instrument zur prozessbegleitenden Beobachtung und Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung in der Schulanfangsphase. Mithilfe eines Dokumentationsbogens wurden phonologische Bewusstheit, auditive Wahrnehmung, Motorik, mündliches Sprachhandeln, Satzbildung, Verstehen und Verfassen von Texten und Rechtschreibung eines jeden Kindes notiert.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.72

<sup>65</sup> Eben da,S.74

## Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

„Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ entstand in der Kooperation von FörMig Sachsen und FörMig Schleswig-Holstein. Es handelt sich um ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache haben, ersichtlich werden soll. Das Instrument sollte eine prozessbegleitende Darstellung mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten ermöglichen und die Förderplanung anregen.<sup>66</sup>

## FörMig Tulpenbeet

Im Gegensatz zum Übergang vom Elementarbereich zur Grundschule, lagen für den Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich keine Verfahren vor. Im Rahmen von FörMig erprobte man neue Entwicklungen. Eine solche war etwa das profilanalytische Instrument unter dem Namen „FörMig Tulpenbeet“, das in Deutsch, Türkisch und Russisch vorliegt. Mit dem Instrument wurden die Fähigkeiten des Textschreibens am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich und die schriftliche Erzählfähigkeit erfasst. Die Basiseinheiten, die am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich arbeiteten, haben dieses Instrument eingesetzt. Da aber der Zeitaufwand als hoch empfunden wurde, entwickelte man in Brandenburg ein computergestütztes Programm unter dem Namen „TULPE L2“. Außerdem zeigte sich, dass man mit „FörMig Tulpenbeet“ schriftsprachliche Kompetenzen nicht ausreichend erfassen kann. Für das Sekundarbereich wurde also das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt, das zu den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ für die Primarstufe analog aufgebaut war. Dieses Instrument wurde positiv bewertet. Festzuhalten ist, dass FörMig für die pädagogische Sprachdiagnostik des Sekundarbereichs viel geleistet hat. Neue Entwicklungen wie FörMig Tulpenbeet führen die Arbeiten, die im Primarbereich geleistet wurden, fort.

Eine große Herausforderung stellt die pädagogische Sprachdiagnostik für den Übergang vom Sekundarbereich in die Berufsbildung dar. Einerseits lagen keine Verfahren vor, andererseits

---

<sup>66</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S. 74

verläuft berufliche Bildung hauptsächlich fachbezogen, sprachlichen Fragen wird dabei weniger Aufmerksamkeit beigemessen.<sup>67</sup>

### FörMig Bumerang

Für die Sprachdiagnostik am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich wurde zudem das profilanalytische Instrument FörMig Bumerang entwickelt. Das Instrument liegt in Deutsch, Russisch und Türkisch vor und eignet sich dazu, das Verhältnis der schriftsprachlichen Entwicklung in der Familiensprache und im Deutschen zu erfassen. Das Instrument hat sich als konsistent erwiesen und ist für längsschnittige Untersuchungen geeignet.

FörMig Basiseinheiten haben mit solchen neuen Entwicklungen den Boden für weitere Untersuchungen und Experimente fruchtbar gemacht.<sup>68</sup>

#### 5.7.2. Charakteristika der FörMig-Instrumente

Hans H. Reich stellt in seinem Beitrag „Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente“ drei wichtige Charakteristika dar: Mehrsprachigkeit, Sprachenprofile und Skalierung.<sup>69</sup>

#### Mehrsprachigkeit

Die FörMig-Instrumente sind mehrsprachig angelegt. HAVAS 5 ist für acht Sprachen, „Tulpenbeet“ und „FörMig Bumerang“ sind für drei Sprachen ausgerichtet, dabei ermöglichen

---

<sup>67</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.76

<sup>68</sup>Eben da, S. 80

<sup>69</sup> Reich H. Hans (2009) Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel Drorit, Reich H. Hans, Roth Hans-Joachim, Döll Marion (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Waxmann. Münster, S. 28

sie einen Vergleich zwischen Erst- und Zweitsprache. So lässt sich feststellen, ob eine Aufgabe in der einen oder der anderen Sprache besser bewältigt werden kann.

### Sprachenprofile

Die FörMig-Instrumente sind auf Sprachenprofile angelegt. Das bedeutet, dass sie Aussagen über die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in mehreren und verschiedenen Sprachbereichen treffen. Sie erheben an drei Übergängen unterschiedliche Qualifikationen. Am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich werden mündliche Fähigkeiten erhoben. Wie schon erwähnt, müssen Kinder in HAVAS 5 eine Bildergeschichte nacherzählen. Über den Wortschatz trifft die Zahl der Verben eine Aussage, über die Grammatik ist es die Verbindung von Sätzen und die Formen und Stellungen des Verbs. Am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich und vom Sekundarbereich zur Berufsbildung werden schriftliche Fähigkeiten erhoben. Am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich werden schriftliche Fähigkeiten nach mehreren Aspekten ausgewertet, die erlauben, die Fähigkeit des Textschreibens zu analysieren. Beim Wortschatz werden neben Verben auch Adjektive ausgewertet, bei der Grammatik Satzarten und Satzverbindungen. Am Übergang vom Sekundarbereich zur Berufsbildung wird die schriftliche Fähigkeit anhand zweier zu verfassender Textsorten, nämlich der Bewerbung und der Anleitung, ausgewertet.

### Skalierung

Die Instrumente schlagen Skalen vor. Das bedeutet, sie gehen von einer Stufung innerhalb einer Teilqualifikation aus. Eine solche Stufung kommt zum Beispiel bei den Stellungen des Verbs in Deutschen vor. Das führt dann zu einem weiteren Hinweis für die Förderung. Die Stufen haben eine feste Reihenfolge. Man kann ablesen, welche Stufe das Kind als nächste erreichen soll.

Zum Schluss formuliert Hans H. Reich: „Die Individualisierung der Sprachförderung, zu der diese Wege führen, ist eine der großen Hoffnungen bei dem Versuch, Chancenungleichheit im Bildungssystem zu vermindern, dem Versuch, den zu wagen FörMig angetreten ist“.

## 5.8. Evaluation in FörMig

Knut Schwippert und Thorsten Klinger definieren in ihrem Beitrag „Das Evaluationskonzept von FörMig. Anlage und Durchführung - eine Zwischenbilanz“ das allgemeine Ziel eines Evaluationsprozesses. Sie führen aus, dass das Ziel einer Evaluation sei, Wirkungen und Nebenwirkungen des eigenen Handelns zu reflektieren.<sup>70</sup>

Bernd Groot-Wilken schreibt in seinem Beitrag „FörMig auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandsaufnahme“, wie am Ende eines Modellprojekts immer die gleiche Frage steht: „Wie können die entwickelten Produkte für eine breite Praxis verfügbar gemacht werden?“. Seiner Meinung nach geht es auch um die Fragen, ob die Verfahren im Modellprojekt die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen festigen können und über welche Qualität die einzelnen Projekte und Programme eigentlich verfügen. In seinem Beitrag erwähnt er Modellprojekte mit guten Ergebnissen, die positiven Effekte aber hätten in vielen Fällen nicht lange angedauert. Seiner Meinung nach ist das Modellprogramm auf einem guten Weg und mit ausreichend ausgearbeiteten Evaluationsprojekten hat das Modellprogramm eine realistische Chance, sein Ziel zu erreichen. Zentrales Ziel einer Evaluation sollte sein, Informationen über die Wirkung und auch hinderlichen Strukturbedingungen zu gewinnen.<sup>71</sup>

Auch Schwippert und Klinger haben sich mit dem Begriff der Evaluation befasst. Sie verstehen die Evaluation in FörMig nicht nur als zusätzliche Aufgabe, sondern vielmehr als integrativen Bestandteil für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie könne einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung von Sprachfördermaßnahmen leisten. In FörMig wurden Förderkonzepte entwickelt, deren Ziel es war, die gleichen Bildungsperspektiven zu schaffen.

Wie schon erwähnt, hat nimmt die Evaluation im Modellprogramm FörMig eine sehr wichtige Stellung ein.

---

<sup>70</sup> Klinger Thorsten, Schwippert Knut: Das EvaluationsProjekt von FörMig. Anlage und Durchführung- eine Zwischenbilanz. In: Klinger Thorsten, Schwippert Kurt, Leiblein Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines EvaluationsProjekts. Waxmann. Münster, S.11

<sup>71</sup> Groot-Wilken Bernd: FörMig auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandsaufnahme. In: Klinger Thorsten, Schwippert Kurt, Leiblein Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines EvaluationsProjekts. Waxmann. Münster, S.193

Beteiligte Akteure können Informationen über ihr Handeln gewinnen und sich dadurch weiterentwickeln.

In einer Evaluation geht es darum, Informationen zu sammeln, zu ordnen und schließlich zu bewerten. Die Voraussetzungen einer Evaluation sind somit die Beobachtung eines Prozesses, das Gewinnen von Informationen und die Dokumentation.

Es lassen sich zwei Typen von Evaluation unterscheiden, nämlich eine interne und eine externe Evaluation.

Bei der internen Evaluation sind die Evaluatoren diejenigen, die am Programm beteiligt sind. Bei einer internen Evaluation unterzieht sich eine Institution also einer kritischen Selbstprüfung. Ein Nachteil dieses Typus‘ der Evaluation ist, dass wegen der freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Institution womöglich negative Kritik vermieden wird, sodass Diskussionen nur eingeschränkt stattfinden können. Andererseits verfügen die Mitglieder notwendiges Wissen bezüglich ihrer Institution, was bei Evaluationen sehr hilfreich ist.

Bei der externen Evaluation sind die Evaluatoren diejenigen, die außerhalb des Programms stehen. Es handelt sich dabei also um Personen, die in keiner Beziehung mit Programmbeteiligten stehen. Das können zum Beispiel Kollegen aus einer anderen Institution sein. Schwippert und Klinger nennen diese Personen „kritische Freunde“. Es ist nicht notwendig, sofort am Anfang einer Evaluation zu klären, aus welcher Perspektive sie erfolgen soll. Es ist zudem möglich, das Modellprogramm sowohl aus interner und als auch aus externer Perspektive zu evaluieren.

Evaluationsprozesse von FörMig werden als Abfolge von Beobachtung, Auswertung, Interpretation, Handlung und wieder Beobachtung verstanden.<sup>72</sup>

Das Evaluationsprojekt von FörMig wird ausführlicher in Kapitel 8 beschrieben.

---

<sup>72</sup> Ebenda, S.19

## 5.9. Ergebnisse

Zum Schluss möchte ich die Resultate und das, was mit FörMig erreicht wurde, reflektieren. Das Modellprogramm FörMig hat in fünf Jahren intensiver Arbeit sehr viel geleistet und auch Erwartungen übertroffen. Meiner Ansicht nach ist das Projekt der durchgängigen Sprachbildung auf keinen Fall abgeschlossen und kann sich noch weiterentwickeln. Wie schon erwähnt, hat das Modellprogramm eine gute Grundlage für weitere Entwicklungen geschaffen.

Auf dem Feld der Diagnostik wurden neue Instrumente wie Tulpenbeet und Bumerang entwickelt. Beide eignen sich für die Feststellung des Sprachenkompetenzprofils von Kindern oder Jugendlichen, hinsichtlich ihrer Herkunfts- und Zweitsprache. Mit der „Prozessbegleitenden Diagnose der Schreibentwicklung“ liegt ein Instrument vor, das die Schreibfähigkeiten im Deutschen einschätzt. Außerdem wurde das Beobachtungsinstrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt. Mit dem Instrument kann man die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, beschreiben und systematisch registrieren. Die neuen entwickelten Instrumente bilden eine Grundlage für Evaluationen und Weiterentwicklungen.

Durchgängige Sprachbildung war ein zentrales Ziel in den Projekten der Basiseinheiten. In diesem Feld wurde auch viel erreicht. Zum Beispiel wurde der Begriff Bildungssprache eingeführt und theoretisch fundiert. Sprache ist ein wichtiges Medium des Lernens und Lehrens in Bildungseinrichtungen.

Durchgängige Sprachbildung benötigt Zusammenarbeit. Aber nicht alle, die am Modellprogramm beteiligt waren, hatten die notwendigen Fertigkeiten. Durch gemeinsame Arbeit jedoch lässt sich Vieles meistern. Wie bereits erwähnt, haben sich viele am Programm beteiligt.

Im Feld der Qualifizierung haben sich zwei neue Angebote ergeben: die Beraterin/der Berater für sprachliche Bildung/Deutsch als Zweitsprache und das E-Learning-Seminar „FörMig-Online - Durchgängige Sprachbildung“.

FörMig wurde am Ende einer Evaluation unterzogen, die positive Ergebnisse für das Projekt ergab.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S. 243

## 6. Durchgängige Sprachbildung

Das FörMig-Projekt basiert auf und strebt nach einer durchgängigen Sprachbildung. Ihr Ausgangspunkt beruht darauf, dass sich sprachliche Fähigkeiten am besten dann entwickeln, wenn sie vielfältig angeregt werden. Förderlich wäre es etwa, wenn Kinder schon im vorschulischen Alter Erfahrungen mit der Schriftkultur sammeln und diese in der Schule schließlich erweitern.

Die Idee einer kontinuierlichen Sprachbildung hat im Modellprogramm FörMig dazu geführt, sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Teil einer allgemeinen durchgängigen Sprachbildung zu praktizieren.

Es stellt sich die Frage, mit welchen Problemen und Herausforderungen sich das Projekt der durchgängigen Sprachbildung auseinandersetzen hat. Der Begriff einer durchgängigen Sprachbildung bekommt eine konkrete Bedeutung durch drei Aspekte<sup>74</sup>:

- 1) Durch die Abgrenzung von anderen gängigen Projekten und auch damit verbundenen Formen der Sprachförderung

Die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde in der Vergangenheit ausschließlich als Zusatzaufgabe verstanden. Es sah oft so aus, als hätten sich nur einzelne Kräfte für eine bestimmte Zeit mit der Sprachförderung beschäftigt. Zudem war die Förderung meist nur auf die Behandlung von einzelnen Themen reduziert. Dieses Problem der nicht koordinierten Einzelmaßnahmen sollte mit FörMig überwunden werden.

- 2) Durch seine Anwendung auf die Strukturen der Bildungssysteme in den Ländern:

Es gibt keine gesamtsprachlichen Projekte im Bildungssystem, die den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache und den herkunftssprachlichen Unterricht einschließen würden. Es herrscht die Erwartungshaltung, dass sprachliche Schwierigkeiten erst auf einer Stufe gelöst werden sollen, bevor man mit der anderen beginnt. Das entspricht

---

<sup>74</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.53

aber nicht der Lebensrealität vieler Kinder mit Migrationshintergrund und kann zur Folge haben, dass die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen beim Übergang in neue Stufe unterbrochen wird. Eben diesen Brüchen sollte eine durchgängige Sprachbildung entgegenwirken.

- 3) Durch die inhaltliche Orientierung am Begriff der Bildungssprache als didaktischem Leitziel: Das Projekt durchgängiger Sprachbildung sollte die verbreitete Sichtweise überwinden, dass die Sprachförderung Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse und Korrektur formaler Unsicherheiten bedeute.

Statt dieser Vorstellung tritt der Begriff unter dem Namen „Bildungssprache“ auf, der hingegen alle Ziele von Sprachbildung in einer Hinsicht fasst, in der „die gleichmäßige Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen und Bedürfnisse das Ziel der Chancengleichheit widerspruchsfrei gedacht werden können“.

Ein Ziel des Modellprogramms war, Ungleichheiten im Bildungswesen durch Aneignung einer Bildungssprache auszugleichen. Bildungssprache ist die Art der Verwendung von Sprache, die eine allgemeine Verständigung über Themen öffentlichen Interesses ermöglicht, sie hebt sich sowohl von der, privaten‘ Alltagssprache wie von der, hermetischen‘ Fachsprache ab. Sie macht fachliche Inhalte verhandelbar, indem sie diese in das allgemeine „öffentliche“ Sprechen zurückzuführen vermag. Bildungssprache ist nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden.

#### *Warum ist durchgängige Sprachförderung notwendig?*

Mehrsprachigkeit und gezielte Sprachförderung sind Themen, die seit Jahren diskutiert werden. Nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in Politik und Medien. Da Mehrsprachigkeit und Sprachförderung wichtig sind für die Integration und eine Notwendigkeit besteht, die sprachliche Verständigung innerhalb Europas zu optimieren, forderte die EU-Kommission im Jahr 2005, dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger neben ihrer Muttersprache, auch Englisch und eine weitere Sprache (eines Mitgliedstaats) erlernen. Ziel solcher Fördermaßnahmen war die Wahrung der Vielfalt der Amts- und Landessprachen und die Förderung der Migrantensprachen und Regionalsprachen. Es hat sich aber gezeigt, dass die entscheidende Herausforderung für die Bildungssysteme die durch Zuwanderung entstandene Mehrsprachigkeit ist und dass das Aufwachsen mit einer Migrantensprache ein Hindernis für Bildungserfolg ist. Internationale

Studien wie die PISA-Studien bestätigen das. Dabei ist die entscheidende Frage nicht mehr, mit wie vielen Sprachen ein Kind aufwächst, sondern ob es der Schule gelingt, sich auf die Mehrsprachigkeit einzustellen und Kinder sprachlich zu fördern.<sup>75</sup>

Bainski und Krüger-Portraz sind der Ansicht, dass die Sprache der Schule eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg spiele, aber die Sprachförderung nicht nur als Deutschförderung verstanden werden solle. Die durchgängige Sprachförderung, die im Rahmen des Programms FörMig gefordert wurde, sollte sowohl die Sprache der Schule, als auch die zu lernende Fremdsprache berücksichtigen. Durchgängige Sprachförderung sollte eine langfristige Aufgabe sein, die sich über den gesamten Bildungsverlauf erstrecken soll. Auch kurzfristige Programme zeigen positive Effekte, diese aber verflüchtigen sich innerhalb weniger Monate.<sup>76</sup>

Ingrid Gogolin erklärt, was unter dem Begriff der durchgängigen Sprachbildung zu verstehen ist. Der Anspruch einer durchgängigen Sprachbildung war Kernpunkt des FörMig-Modellprogramms, er hatte zum Ziel das Potenzial zu heben, das die zwei- oder mehrsprachig lebenden Kinder und Jugendlichen für das sprachliche Lernen mitbringen. Dieses Potenzial soll als Ressource so gut wie möglich für das sprachliche Lernen genutzt werden.<sup>77</sup>

Laut Gogolin sollte durchgängige Sprachförderung vier Ziele verfolgen. Erstens sollte die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund während ihrer gesamten Bildungslaufbahn sichergestellt sein, oder zumindest so lange, bis die Anforderungen der Schule in der Bildungssprache erfüllt werden können. Ein verstärkter Handlungsbedarf besteht an den Übergängen im Bildungsprozess.

Zweitens soll die Bildungssprache während der Sprachförderung in der Schule in allen Fächern systematisch vermittelt werden. Die sprachlichen Anforderungen steigen in verschiedenen Fächern und Lernbereichen. Es bedarf also einer Sprachförderung innerhalb des gesamten Curriculums.

Drittens sollen die verschiedenen Sprachen, die gelernt werden, miteinander wachsen - in dem Sinne, in dem Sprachförderungen aneinander anknüpfen und ermöglichen, dass ein Transfer

---

<sup>75</sup> Bainski, Christiane. 2008. Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue deutsche Schule Verlag, S.9

<sup>76</sup> Eben da, S.11

<sup>77</sup> Eben da, S.13

zwischen dem, was in einer Sprache gelernt wird und dem, was in anderer Sprache zu lernen ist, gelingt.

Viertens sollte die Sprachförderung möglichst viele Beteiligte einbinden. Für die Sprachförderung ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche in sämtlichen Lebensbereichen gleichermaßen lernen können.

### 6.1. Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung

Eine durchgängige Sprachbildung umfasst verschiedene Dimensionen<sup>78</sup>:

#### Bildungsbiographie

Die sprachliche Bildung ist ein Kontinuum, das vom einfachen Austausch der Informationen bis hin zur ausgebildeten bildungssprachlichen Kompetenz reicht. Dieses Kontinuum wird aber durchschnitten von den Grenzen der Bildungsstufen. Die sprachlichen Anforderungen ändern sich von einer Stufe zur nächsten. Hierbei stellt sich die Aufgabe, die Lernanforderungen einer jeden Stufe neu zu formulieren. Den Übergängen von einer Stufe zur nächsten muss also eine große Aufmerksamkeit beigemessen werden. Notwendig ist eine kontinuierliche Orientierung am individuellen Sprachstand, bezogen auf die sprachlichen Anforderungen.

#### Themenbereiche

Bildungssprache kommt etwa in öffentlichen und pädagogischen Diskursen zum Einsatz und vermittelt gleichermaßen eine Fachsprache sowie die Alltagssprache. Schulisch manifestiert sie sich in Diskursen von Lehr-Lern-Dialogen und setzt sich zusammen aus den Sprachen der Unterrichtsfächer oder Fächergruppen. Außerschulisch manifestiert sie sich in thematisch spezialisierten Kontexten, die unterschiedlich institutionalisiert sein können.

---

<sup>78</sup> Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster. S.55

Es ist notwendig, dass schulische Sprachbildung im Austausch steht mit Bereichen, in denen Bildungssprache öffentlich verwendet wird.

### Mehrsprachigkeit

Es entspricht der Realität, dass Bildungseinrichtungen in Deutschland mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind. Im Laufe der Zeit hat sich das Verhältnis der Menschen zu ihren Sprachen gewandelt. Anstatt eine klare Trennung zwischen Muttersprache und Fremdsprache ausmachen zu können, wachsen Kinder heute mit zwei Muttersprachen auf, Fremdsprachen werden zur Kommunikationssprache, Dialekte behaupten sich neben der Standardsprache, Herkunftssprachen werden neu aktiviert, genauso wie Familiensprachen von einer Zweitsprache überholt werden können.

Die Einsprachigkeit des Unterrichts sollte durchbrochen werden, sodass auch andere Sprachen zum Einsatz kommen können. Bevorzugt dabei sollten jene Sprachen werden, die die Lernenden selbst sprechen.

FörMig hatte zum Ziel, mehr Erfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Deutschkenntnisse standen im Vordergrund. Mit der Zeit hat sich diese Position aber verschoben und nur mehr als Teilaspekt allgemeiner Herausforderungen der Sprachbildung verstanden. Die Gründe dafür sind folgende: Zum einen brauchen nicht alle Migrantenkinder eine Förderung. Außerdem gibt es zahlreiche Kinder und Jugendliche deutscher Muttersprache, die gleichfalls Sprachschwächen aufweisen. Für Fortgeschrittene wäre es hilfreicher, Förderungen anzubieten, die in Verbindung mit anderen Lernaufgaben der Bildungseinrichtung stehen.

Schließlich zeigte sich, dass sich die Methoden der sprachlichen Sprachförderung kaum von den Methoden der allgemeinen Sprachbildung unterscheiden und dass Methoden wie eine Differenzierung von Wortformen keine allzu große Rolle spielen. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die eine Zweitsprache lernen, sollte intensiver und vielfältiger ausfallen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter Durchgängigkeit eine Durchgängigkeit zwischen „allgemeiner“ Sprachbildung und „spezieller“ Sprachförderung verstanden werden muss. Sprachförderung bedeutet aber nicht gleich eine Sprachförderung für alle. Außerdem ist

der Begriff nicht ganz deckungsgleich zu verstehen mit dem Begriff der Sprachbildung. Es besteht Bedarf, jene didaktischen Aktivitäten anzuwenden, die langfristige Probleme beim Lernen abbauen. Aufgabe des Modellprogramms FörMig ist es ja, Kinder mit Schwierigkeiten zu unterstützen.

Nicht nur der Deutschunterricht sollte sprachfördernd wirken, sondern auch der deutschsprachige Unterricht in anderen Fächern.

## 6.2. Qualitätsmerkmale der durchgängigen Sprachbildung für den Unterricht

Im Folgenden werden die Qualitätsmerkmale für den Unterricht der durchgängigen Bildung vorgestellt, sie beziehen sich auf Lehrkräfte, vor allem auf jene der Sekundarstufe 1.<sup>79</sup>

Die Qualitätsmerkmale wurden im Zuge des FörMig-Programms entwickelt, das es sich zum Ziel gesetzt hat, Kinder und Jugendliche an Übergängen durchgängig zu fördern. 2006 gründete sich eine Gruppe für „Durchgängige Sprachbildung“ mit dem Ziel, die Sprachbildung in allen Fächern umzusetzen. An dieser Arbeitsgruppe beteiligten sich Lehrkräfte aus Modellschulen, Landeskoordinatoren sowie Mitglieder des FörMig-Programmträgers. Es ging darum, gemeinsame Ziele zu entwickeln und zu erproben.<sup>80</sup>

Die Qualitätsmerkmale benennen „Eigenschaften, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind. Sie sind als Ziele formuliert.“<sup>81</sup> So sind etwa die Handlungen der Lehrkräfte als Qualitätsmerkmal angeführt. Insgesamt wurden sechs Qualitätsmerkmale formuliert mit jeweils zwei Voraussetzungen<sup>82</sup>:

- 1) die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umzusetzen
- 2) die Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler

---

<sup>79</sup> Gogolin Ingrid, Lange Imke, Hawighorst Britta, Bainski Christiane, Heintze Andreas, Rutten Sabine, Saalman Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster, S.7

<sup>80</sup> Eben da, S. 7

<sup>81</sup> Eben da, S. 8

<sup>82</sup> Eben da, S.8

## Qualitätsmerkmal 1

„Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache her.“<sup>83</sup>

Das bedeutet, dass Lehrkräfte zwischen Allgemein- und Bildungssprache unterscheiden müssen. In der Allgemeinsprache, die auch Alltagssprache genannt wird, können sich Sprecher auf ein Hier und Jetzt beziehen. In der Bildungssprache beziehen sich Sprecher vielmehr auf Inhalte, die nicht unmittelbar zum Erlebniskontext gehören.

Lehrkräfte sollten Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Unterschiede zwischen Allgemein- und Bildungssprache ausfindig zu machen. Das ist eine Sache der Gestaltung des Unterrichts. Lehrkräfte müssen erkennen, wann eine bildungssprachliche und wann eine allgemeinsprachliche Äußerung sinnvoll ist. Außerdem sind folgende Handlungen von Lehrkräften zu erwarten:

- Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität bei der Unterrichtsplanung
- Analyse der sprachlichen Anforderungen des Unterrichts
- Aktivieren des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler, damit diese bereit sind, das Unterrichtsthema zu bewältigen
- Einbeziehung der herkunftssprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler
- Lehrkräfte sollten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich regelmäßig zu einem Thema schriftlich und mündlich zu äußern

---

<sup>83</sup> Gogolin Ingrid, Lange Imke, Hawighorst Britta, Bainski Christiane, Heintze Andreas, Rutten Sabine, Saalman Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster, S. 14

## Qualitätsmerkmal 2

„Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.“<sup>84</sup>

Lehrkräfte haben die folgenden Aufgaben:

- Ermittlung des individuellen Entwicklungsbedarf zu Schuljahresbeginn
- Prozessbegleitende Dokumentation der Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler
- Stellung einer Diagnose der Schülerinnen und Schüler
- Nutzen dieser Resultate für die Unterrichts- und Förderplanung

## Qualitätsmerkmal 3

„Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“<sup>85</sup>

Hier ist gemeint, dass Lehrkräfte die notwendigen sprachlichen Mittel dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und dem Unterrichtsgegenstand entsprechend gestalten sollten.

Aufgaben der Lehrkräfte sind:

- Vermittlung und Üben der einzelnen Operatoren, nämlich sach- und kontextbezogen
- Verwendung der Operatoren in eindeutigen Aufgabenstellungen
- Verwendung verschiedener Methoden der Wortschatzarbeit; Angebot eines reichhaltigen Wortschatzes und dessen Sprachstrukturen (Beispiel: die Lehrkräfte visualisieren den Wortschatz durch Lernplakate, Realia...)

---

<sup>84</sup> Gogolin Ingrid, Lange Imke, Hawighorst Britta, Bainski Christiane, Heintze Andreas, Rutten Sabine, Saalman Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster, S. 16

<sup>85</sup> Eben da, S.18

- Bewusste Einsetzung ihrer Sprache und angemessene Sprechweise und Sprechgeschwindigkeit
- Vermittlung von Lesestrategien, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, selbstständig Texte zu verstehen (Lehrkräfte könnten beispielsweise Modelltexte zur Verfügung stellen, die die Schülerinnen und Schüler anschließend abwandeln sollen)
- Unterstützung der Sprachproduktion durch Schrift, Grafiken, etc.; Förderung der Textkompetenz; Vermittlung der Fähigkeit, graphische Darstellungen zu verbalisieren
- Unterstützung des freien Sprechens; Gelegenheit zur Selbstkorrektur
- Üben der Schreibfähigkeit; Stellung einer Aufgabe, die zum Schreiben herausfordert

#### Qualitätsmerkmal 4

„Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv zu einzusetzen und zu entwickeln.“<sup>86</sup>

Die Lehrkräfte sollten ein Unterrichtsklima ermöglichen, in dem Schülerinnen und Schüler selbst ihre Kompetenzen kennenlernen können. Die Herkunftssprachen der Schüler werden nicht tabuisiert, ihnen wird sogar Platz im Unterricht gegeben. So haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse anzuwenden.

Im Bereich Hören sollten Lernende immer die Gelegenheit haben, sich, über das, was sie gehört haben, auszutauschen. Sie erfahren dabei u.a., welche Wirkung die Intonation in einer Äußerung hat. Wichtig dabei ist, Schülerinnen und Schülern Strategien zu vermitteln, mit denen sie ihre Schwierigkeiten im Hörverstehen überwinden können.

Im Bereich Sprechen sollten die Lehrkräfte Aufgaben stellen, die komplexe mündliche Äußerungen erfordern. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei Zeit, ihre Beiträge zu

---

<sup>86</sup> Gogolin Ingrid, Lange Imke, Hawighorst Britta, Bainski Christiane, Heintze Andreas, Rutten Sabine, Saalman Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster, S. 22

konstruieren und die Bedeutungen der Lerninhalte auch in ihren Herkunftssprachen zu behandeln.

Im Bereich Lesen sollte vor allem die Lesemotivation gezielt gefördert werden. Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Herkunftssprache zur Aktivierung des Vorwissens. Die Lesemenge von literarischen und fachlichen Texten wird dadurch systematisch erhöht. (Lesetagebücher, Lesestunden...).

Beim Schreiben sollten Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Textsorten erproben können und Gelegenheit haben, schriftliche Formulierungen zu planen und zu überarbeiten.

#### Qualitätsmerkmal 5

„Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.“<sup>87</sup>

Lehrkräfte sollten:

- Bei gleicher Aufgabenstellung unterschiedliche Hilfe zur Verfügung stellen
- Abgestufte sprachliche Lernhilfen für das Textverständnis und die Textproduktion bereitstellen
- Den Einsteiger-Unterricht frühzeitig auf den Erwerb fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen ausrichten

---

<sup>87</sup> Gogolin Ingrid, Lange Imke, Hawighorst Britta, Bainski Christiane, Heintze Andreas, Rutten Sabine, Saalman Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster, S.24

## Qualitätsmerkmal 6

„Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.“<sup>88</sup>

Lehrkräfte geben Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen, die diese für ihr weiteres Lernen fruchtbar machen können. Lehrende erfassen sprachliche Leistungen dabei kritikorientiert, sodass Lernfortschritte für Schülerinnen und Schüler sichtbar werden. (Schülerinnen und Schüler können beispielsweise Portfolios zur Selbstevaluation anfertigen).

---

<sup>88</sup> Eben da, S.25

## **7. Mehr Sprachkompetenz, mehr Zukunft: das österreichische Projekt für Umfassende Sprachförderung**

### 7.1. Ausgangslage

Vom BMUKK und unter wissenschaftlicher Begleitung wurden Modelle zur umfassenden Sprachförderung entwickelt, die ab dem Schuljahr 2013/2014 gestartet sind. Die Modelle zur Sprachförderung werden in allen Bundesländern für ein Schuljahr ausprobiert.

„Diese gezielten Förderangebote sollen die Grundlage zum Erlernen der Bildungssprache Deutsch legen und in Form von individueller Förderung die Kinder befähigen, dem Unterricht adäquat folgen zu können. Damit soll eine aktive Teilnahme am Unterricht und eine bessere Integration im Klassenverband ermöglicht werden“.

Im Projektbericht wird darauf hingewiesen, wie wichtig Bildung für Zukunft des Individuums ist und dass diverse Studien bereits gezeigt haben, wie viele Schülerinnen und Schüler leistungsmäßig in der Bildungssprache Deutsch zurückbleiben. Das bezieht sich sowohl auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch auf Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache, deren Sprachkompetenz nicht ausreichend entwickelt ist.

Das österreichische Projekt erinnert stark an das Modellprogramm FörMig, denn auch dieses Projekt beruht auf der Annahme, dass eine Förderung in allen Bereichen des Unterrichts notwendig ist: nicht nur im deutschsprachigen Unterricht, sondern auch in dem der Fremdsprachen.

Wie bei FörMig, will auch Projekt Umfassende Sprachbildung einer vielfältigen, sprachlichen Ausgangslage gerecht werden. Kompetenz in deutscher Sprache ist für den Schulerfolg wichtig. Drei Merkmale sind für dessen Entwicklung wesentlich: Qualität des Unterrichts in allen Fächern, Sprachförderung, die früh eingesetzt wird, persönliche Lernbereitschaft sowie die Zusammenarbeit von Eltern, Kindergarten und Schule.

Die Kooperation zwischen Eltern, Kindergarten und Schule scheint auch im österreichischen Projekt eine große Rolle zu spielen. Man geht hierbei davon aus, dass diese gemeinsame Übernahme von Verantwortung die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen kann, nämlich gerade durch die gemeinsame Gestaltung der Übergänge. Wie bei FörMig soll die Sprache an den Übergängen verstärkt gefördert werden.

Ein erstes Ziel des Projekts ist, dass alle Kinder im Alter von zehn Jahren die Bildungssprache beherrschen sollen, um damit ihre Kompetenzen steigern zu können. Lese-, Schreib- und Rechenleistungen sollen dadurch gesteigert werden.

Die Ausgangspunkte des Projekts in einer Zusammenfassung:

- Gemeinsame Anstrengung für Sprachbildung sowie nachhaltige Sprach- und Lesekultur
- Sprachbildung- und Förderung in allen Bereichen des Unterrichts; in jedem Unterrichtsfach
- Frühe und individuelle Sprachförderung wird als notwendig erachtet, um die Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu festigen
- Lösungen für regional oder lokal unterschiedliche Situationen finden
- Zusammenarbeit und Kooperation von Hochschulen, pädagogischen Bildungsinstitutionen für Kindergartenpädagogik, Kindergärten, Praxisschulen und Schulen

## 7.2. Ziele und konkrete Maßnahmen

Als Etappenziele des Projekts wurden folgende genannt:

- Ausgehend von Fördermaßnahmen im Kindergarten werden individuelle Sprachfördermaßnahmen ab dem Schuleintritt gesetzt
- Aufgrund der individuellen Sprachförderung verfügen Kinder bis zum Ende der Volksschule über eine altersgerechte Bildungssprache in Deutsch und in Grundlagen in

den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen und erreichen eine emotionale und soziale Reife und Gruppenfähigkeit

-QuereinsteigerInnen werden durch spezielle Unterstützungsmaßnahmen an diese Zielen herangeführt

### Maßnahmen

-Präzisierung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen durch verbindliche Erlässe

Die bestehenden gesetzlichen Regelungen im Schulunterrichts- und Schulpflichtgesetz werden so konkretisiert, dass die Aufnahme in eine Schule anhand von kognitiven, emotionalen oder sozialen Aspekten erfolgt. Das bedeutet, dass jene Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, von Anfang an eine effiziente Sprachförderung erhalten sollen. Es liegt dann in der Hand der Schule, ob das in integrativen oder intensiven Modellen der Sprachförderung geschieht.

-Begleitender Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Durch gemeinsame Diagnoseverfahren und Berücksichtigung der Ergebnisse der Förderung und Sprachstandfeststellung im Kindergarten werden die Möglichkeiten einer individuellen Sprachförderung verbessert.

Für einen begleitenden Übergang wurden folgende Schritte konkretisiert:

-Es wird ein Leitfaden zur Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten erstellt. Mit dem Leitfaden zur Diagnose wird die Schulreife präzisiert und der Übergang begleitet

-Kriterien für die Feststellung der Schulreife werden präzisiert und angewendet

-Die Aufnahme in die Schule wird durch Zusammenarbeit von Schulleitung mit SchulpsychologInnen, SonderpädagogInnen, KindergartenpädagogInnen etc. erfolgen

-Lehrkräfte erstellen individuelle Sprachförderpläne

-Sprachförderung als Prinzip für alle Kinder und speziell für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sowie für SchülerInnen mit Sprachentwicklungsstörungen

Eine der wichtigsten Maßnahmen, ist die Sprachförderung für alle Kinder, aber insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, für SeiteneinsteigerInnen und diejenigen mit Sprachentwicklungsstörungen. Sie sollte als frühes und ständiges Prinzip eingeführt werden.

Ziel dieser Maßnahme ist die Umsetzung der individuellen Sprachförderpläne. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die schon bestehenden Modelle, wie Sprachförderkurse, weiterentwickelt. Die Angebote von integrativer oder intensiver Sprachförderung unter Berücksichtigung des Sprachenlernens in heterogenen Gruppen werden dem Standardort angemessen.

-Leseförderung und kompetenzorientierte Sprachförderung werden verknüpft.

Lehrende setzen zudem eine unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung ein. Dieser Sprachstandsbeobachtung liegen die Instrumente der Sprachstandfeststellung für die Primar- und die Sekundarstufe 1 - entwickelt von der Universität Wien - zugrunde. Für SeiteneinsteigerInnen müssen Lösungen gefunden werden, wie zum Beispiel temporäre Sprachfördergruppen.

Auch Kooperationen mit den Eltern sind gefragt. Diese können verschiedene Angebote wahrnehmen, wie etwa Elternratgeber, Sprachfördernetzwerke, etc.

Auch Mentoring-Ansätze gilt es einzuführen und zu erproben. Ergebnisse des Projekts „Nightingale“ dienen dabei als Vorbild. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, dass Studierende im Rahmen ihres Praktikums die Mentoring-Ansätze durchführen.

Entsprechende Unterrichtsmaterialien für Mehrsprachigkeit, muttersprachlichen Unterricht oder Deutsch als Zweitsprache werden bereitgestellt. Ein Sprachportal des BMUKK soll alle Schritte und Maßnahmen professionell unterstützen.

-Leseförderung als Teil der sprachlichen Bildung

Um das Ziel zu erreichen, die Potenziale der Leseförderung für die Sprachförderung nutzen zu können, wird ein Grundsatzterlass herausgegeben, der Leseförderung als Teil der sprachlichen

Bildung ansieht. Der Grundsatzterlass beschreibt zudem die Umsetzungskriterien wie die Berücksichtigung individueller Interessen oder die Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Lernenden. Es wird auch auf die die Verwendung von Instrumenten zur Sprachstandfeststellung als Basis für eine Förderung hingewiesen. Der Grundsatzterlass stellt außerdem Überlegungen an über Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Auch PädagogInnen sollen ihre Kompetenzen weiterentwickeln: Eine gezielte Beobachtung oder eine Zusammenarbeit mit SpezialistInnen wird daher als gewinnbringend erachtet.

-Professionalisierung der Lehrenden

PädagogInnen und SpezialistInnen sollten für eine kindliche Förderung von Deutsch als Bildungssprache qualifiziert sein.

### PädagogInnenbildung

In der PädagogInnenbildung werden die vom Entwicklungsrat ausgearbeiteten notwendigen „Professionellen Kompetenzen von PädagogInnen“ um den Aspekt der „sprachlichen Bildung“ (Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht...) ergänzt.

### KinderpädagogInnenbildung

Für die Ausbildung von KinderpädagogInnen sind folgende Maßnahmen geplant:

- Entwicklung der Lehrpläne für die fünfjährigen BAKIPs (Bildungsanstalten für Kinderpädagogik) und zweijährigen Kollegs, die ab September 2014 starten sollen
- Sensibilisierung für sprachliche Bildung in allen Gegenständen
- Spezielle Auseinandersetzung mit Aspekten von Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung

## Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen (LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen)

Auch die LehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen und Praxisschulen sowie Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sollten sich weiterbilden. Für SpezialistInnen werden etwa eigene Sprachförderkurse entwickelt.

Des Weiteren sind Maßnahmen notwendig, um eine professionelle Kooperation mit SchulpsychologInnen oder SozialarbeiterInnen zu gewährleisten bzw. zu verbessern. Es wird versucht, die Zusammenarbeit zwischen lokalen und regionalen Systemen, Schulaufsicht, Pädagogischer Hochschule, Kindergartenaufsicht und BAKIP zu ermöglichen.

### -Modellprojekte ab dem Schuljahr 2013/2014

Modellprojekte, mit denen verschiedene Ansätze der umfassenden Sprachförderung erprobt werden, werden ab dem Schuljahr 2013/2014 eingesetzt. Sie werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Um die Modellprojekte durchzuführen, müssen folgende Maßnahmen gesetzt werden:

Die Modellprojekte sollten von einer Zusammenarbeit von Schulaufsicht und Kindergartenaufsicht begleitet sein. Den Übergängen von Kindergarten zur Volksschule muss Beachtung beigemessen werden, temporäre Sprachfördergruppen oder Vorschulstufen können helfen.

Um Modellprojekte erfolgreich zu planen und durchzuführen, ist es notwendig, dass die ganze Schule am Projekt teilnimmt. Die Schule sollte für eine nachhaltige Sprachförderung sorgen und Eltern in Projekte mit einbeziehen. Mit Hilfe von Portfolios aller Schülerinnen und Schüler können die Ergebnisse des Modellprojekts beurteilt werden.

### Weitere geplante Maßnahmen im Rahmen des Projekts Umfassende Sprachförderung:

-Einrichtung standortgerechter Modelle nach lokalen oder regionalen Gegebenheiten

-Flexible Übertrittsmöglichkeiten schaffen und drei Jahre statt zwei für Grundstufe 1

-Grundstufe 1 soll individualisiert, kompetenzorientiert und differenziert sein (nach Übergangsbefund). Es sollte dabei auch der Übergang von Grundstufe 1 in die Sekundarstufe vorbereitet werden. Die Aufnahme in die Schule soll sich neu gestalten.

-Die genannten Maßnahmen können unterstützt werden durch eine stärkere Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildungen sowie verbessertes Standort- und Regionalmanagement. In die Modellprojekte werden SchulpsychologInnen und SozialarbeiterInnen einbezogen.

Die Standorte werden durch Entlastung von administrativen Aufgaben, regelmäßige und verpflichtende Einbeziehung der Eltern (durch Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräche) und Fortbildung der Lehrkräfte und PädagogInnen gestärkt.

Wenn es um die Aus- oder Weiterbildung von Lehrkräften und KinderpädagogInnen geht, ist es wichtig zu erwähnen, dass die sprachliche Bildung in der Ausbildung des Personals verankert sein muss. Lehrende oder KindergartenpädagogInnen sollen zur Sprach- und Leseförderung verpflichtet werden.

### 7.3.Umsetzung

Wie schon erwähnt, startete die Umsetzung mit dem Schuljahr 2013/2014. Modellprojekte kommen gezielt in allen Bundesländern zum Einsatz.

Da beim Projekt Umfassende Sprachförderung wie beim Modellprogramm FörMig die durchgängige Sprachförderung eines der wichtigsten Ziele ist, sind im Projekt die und Sprachförderung und Leseförderung nachhaltigen Prinzipien. Sie werden vom Kindergarten, in allen Fächern, von allen PädagogInnen und auf allen Stufen der schulischen Bildung gefordert. Die Kooperationen zwischen Einrichtungen werden verstärkt, wobei die Stärkung der Standorte eine große Rolle spielt.

#### 7.4. Gesetzliche Bestimmungen

Nachdem die Modellprojekte evaluiert und die Ergebnisse und Erfahrungen gesammelt werden, ist eine Überarbeitung der gesetzlichen Bestimmungen wie etwa des Schulpflichtgesetzes oder des Schulunterrichtsgesetzes notwendig.

Es sollte sichergestellt sein, dass die Förderung der sprachlichen Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler gesetzlich verankert ist.

## **8. Überlegungen zum Thema Evaluation: Wie könnte das österreichische Projekt evaluiert werden?**

Da es noch keine Angaben oder schriftliche Formulierungen dazu gibt, wie das österreichische Projekt Umfassende Sprachförderung evaluiert werden kann, versuche ich im folgenden Kapitel, Überlegungen zum Thema Evaluation anzustellen.

Ich habe mich intensiv mit dem Modellprogramm FörMig beschäftigt, dem das österreichische Projekt ähnelt. Ich ziehe deswegen die Evaluation von FörMig als Grundlage für meine Überlegungen heran und versuche im Zuge eines Vergleichs der beiden Projekte herauszufinden, wie die Umfassende Sprachförderung evaluiert werden könnte.

Wie FörMig strebt die Umfassende Sprachförderung nach einer durchgängigen Sprachförderung. Ziel ist es also, eine ständige Sprachförderung zu gewährleisten, sowohl im Kindergarten als auch später in allen Schulfächern. Das Projekt zielt also nicht auf kurzfristige Erfolge ab, sondern auf eine langwährende Sprachförderung.

Große Bedeutung kommt den Übergängen zu: Während aber in FörMig-Projekt ein besonderes Augenmerk auf der Sprachförderung an den Übergängen oder Schnittstellen im Bildungssystem liegt, befasst sich die Umfassende Sprachförderung nur mit Maßnahmen für den Übergang vom Kindergarten in die Grundstufe. FörMig hat drei Übergänge berücksichtigt: jene vom Elementarbereich in die Grundschule, vom Primar- in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in die berufliche Bildung. Der Grund dafür könnte sein, dass das Projekt Umfassende Sprachförderung nur ein Jahr lang laufen soll, während FörMig fünf Jahre zur Verfügung standen.

Im österreichischen Projekt wird also vor allem dem Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule große Bedeutung beigemessen - ein Punkt, in dem sich zumindest beide Projekte einig sind: Die sprachliche Förderung des Kindes soll möglichst früh beginnen, also schon vor dem Schulbesuch.

Im folgenden Kapitel wird die Evaluation im Modellprogramm FörMig nochmal ausführlicher reflektiert. Anhand des Evaluationskonzepts von FörMig untersuche ich, wie man die Evaluation des österreichischen Projekts konzipieren und durchführen könnte. Ich konzentriere mich dabei auf die Frage, wie das Modellprogramm evaluiert werden könnte und warum. Welche Methoden sollten eingesetzt werden? Schließlich stelle ich jene Verfahren vor, die mir als passend für die Sprachstandfeststellung im Projekt Umfassende Sprachförderung erscheinen.

Die Entscheidung, ob ein Projekt erfolgreich war oder nicht, lässt sich anhand verschiedener Kriterien treffen. Im Modellprogramm FörMig sowie im österreichischen Projekt steht die sprachliche Förderung im Zentrum. Neben ihr spielt die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen eine große Rolle.

Um die Ergebnisse der Sprachförderung zu dokumentieren, wurden in FörMig Sprachstanderhebungen zum Beginn und zum Schluss einer Phase durchgeführt. Dabei wurden auch die Rahmenbedingungen der Sprachförderung beachtet, wie beispielsweise die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Netzwerkprotokolle dokumentierten Kooperationen, die Auskunft gab über Aktivitäten und Netzwerkbildungen zwischen einzelnen Institutionen.

Nach Groot-Wilken lassen sich drei Schwerpunkte und zentrale Fragen formulieren, die für die Evaluation wichtig sind<sup>89</sup>:

- 1) Wie vollziehen sich die einzelnen Projekte zur Sprachentwicklungsförderung?
- 2) Welche Vernetzungsstrukturen lassen sich in und zwischen den Basiseinheiten feststellen?
- 3) Welche erfolgreichen Fördermaßnahmen und Transferleistungen lassen sich identifizieren?

---

<sup>89</sup> Groot-Wilken Bernd: FörMig auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandaufnahme. In: Klinger Thorsten, Schwippert Kurt, Leiblein Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationsprojekts. Waxmann. Münster, S.193

Um eine Antwort auf die erste Frage zu finden, braucht es eine Bestandsaufnahme der sprachlichen und sozialen Situation der Zielgruppe vor Ort, der sprachlichen Ressourcen der Mitarbeitenden sowie der regionalen Ressourcen.

Zu Sprachstanderhebungen am Beginn und am Schluss einer Förderphase zählen auch Bedingungen, unter denen die Sprachförderung stattfindet, wie etwa die schulische und soziale Situation der Kinder und Jugendlichen, der Sprachgebrauch in der Familie und der Sprachentwicklungsstand sowohl im Deutschen, als auch in der Herkunftssprache.

Zur zweiten Fragestellung: Die Vernetzung lässt sich anhand von Netzwerkprotokollen dokumentieren, die wichtige Daten liefern zu Aktivitäten, Netzwerkbildung und Kooperationen. Eine regelmäßige Protokollierung ermöglicht eine Reflexion über dem Sprachstand.

Zur dritten Fragestellung: Wichtig für den Erfolg des Modellprogramms FörMig war, Fördermaßnahmen zu übertragen und für andere Bildungseinrichtungen erreichbar und fruchtbar zu machen. Damit der Transfer gelingt, müssen alle Informationen vermittelt werden. In der Evaluation wurden die Aktivitäten und die Nutzung von Informationen, die der Öffentlichkeit zum Beispiel via Internet zur Verfügung gestellt wurden, dokumentiert. Neben der Dokumentation der Prozesse in den einzelnen Projekten war es ein weiteres Ziel der Evaluation darzustellen, welche Projekte für einen Transfer geeignet sind.<sup>90</sup>

Eine wichtige Bedingung für einen Transfer ist, dass die Projekte auch vom Fachpersonal, das am Programm nicht beteiligt war, wahrgenommen und akzeptiert wird. Es ist wichtig festzuhalten, welche der entwickelten Projekte für einen Transfer geeignet scheinen.

In FörMig wird zwischen der zentralen und der dezentralen Evaluation (Fokussierung auf die Arbeit der einzelnen Basiseinheiten) unterschieden.<sup>91</sup> Bei der zentralen Evaluation geht es um den Erfolg des gesamten Programms (Entwicklungsprozesse, Eingangsbedingungen und Ergebnisse der einzelnen Basiseinheiten). Die zentrale Evaluation misst den Fortschritt in der Sprachförderung für jede Institution anhand von Eingangs- und Ausgangserhebungen. Zum

---

<sup>90</sup> Klinger Thorsten, Schwippert Knut: Das Evaluationsprojekt von FörMig. Anlage und Durchführung- eine Zwischenbilanz. In: Klinger Thorsten, Schwippert Kurt, Leiblein Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationsprojekts. Waxmann. Münster, S.16

<sup>91</sup> Klinger Thorsten, Schwippert Knut: Das Evaluationsprojekt von FörMig. Anlage und Durchführung- eine Zwischenbilanz. In: Klinger Thorsten, Schwippert Kurt, Leiblein Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationsprojekts. Waxmann. Münster, S.19

ersten Zeitpunkt der Evaluation wird der Stand zu Beginn der Förderung erhoben und dann zu einem zweiten Zeitpunkt die potentiellen Fortschritte. Die dezentrale Evaluation hat zum Ziel, die Arbeit einer Basiseinheit zu reflektieren. Jede Evaluation nimmt die schon erwähnten Felder unter die Lupe: Sprachentwicklung, Vernetzung und Transfer.

Die Evaluation in FörMig vollzieht sich auf folgenden Ebenen:

- Prozessevaluation, die die Förderung kontinuierlich begleiten und Informationen zur Weiterentwicklung bieten. Die Prozessevaluation ist intern (in den Institutionen) und extern (zwischen den Institutionen) angelegt. Ideal wäre es, wenn sich beide Typen ergänzen würden.
- Vernetzung: Wie funktioniert eine Vernetzung, unter welchen Bedingungen und welche Faktoren können hemmend wirken?
- Kooperation: es geht darum, neue Formen des Informationsaustauschs anzulegen und Abgrenzungsstrukturen zwischen Institutionen zu überwinden. Die Evaluation der Zusammenarbeit konzentriert sich einerseits auf die entwickelten Prozesse, andererseits auf die Rahmenbedingungen, die für solche Kooperationen wichtig sind.

Für die Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen wird ein „experimentelles Design“ gewählt. 18 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden entweder einer Fördermaßnahme oder einer Gruppe ohne Förderung zugewiesen. Danach werden die Ergebnisse der beiden Gruppen verglichen und der Erfolg der Förderung abgeschätzt.

Im Modellprogramm FörMig wurden die Ergebnisse mit Standardtests, Instrumenten für die Sprachstanddiagnostik und Fragebögen erfasst. Dazu wird auch die prozessorientierte Dokumentation eingesetzt. Dabei ging es nicht nur um erfolgreiche Maßnahmen, sondern auch um Fehlentscheidungen. Es ist wichtig, negative Seiten eines Programms ebenfalls zu dokumentieren, um im Sinne des Fortschritts aus Fehlern lernen zu können.

## 8.1. Was sollte evaluiert werden?

### Evaluation von Kooperationen

Das Projekt Umfassende Sprachförderung legt genau wie das Modellprogramm FörMig großen Wert auf die Zusammenarbeit von Institutionen und deren Mitgliedern. Da Kooperation ein wichtiger Bestandteil des Projekts ist, muss auch sie evaluiert werden. Im Fokus stehen die Kooperationen zwischen den Personen, die an dem Projekt beteiligt sind (Pädagoginnen und Pädagogen; Schülerinnen und Schülern; Eltern, etc.). Auf der anderen Seite gibt es Punkte, die auf der horizontalen oder vertikalen Ebene stattfinden und auch evaluiert werden sollten. Horizontal bezeichnet dabei die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, vertikal bezieht sich auf die Transferleistungen.

Wie?

Kooperationen zwischen PädagogInnen, SchülerInnen oder Eltern werden anhand eines standardisierten Fragebogens oder Interviews ersichtlich gemacht.

In FörMig war der Beteiligungsgrad der Akteure unterschiedlich. In manchen Projekten wurden die Eltern mehr einbezogen als in den anderen. Jede Institution sollte hier für sich bestimmen, wie sie ihren Fokus setzt.

Da die Kooperation, insbesondere jene mit den Eltern der Kinder, von Bedeutung war, führe ich nun an, in welcher Form die Initiative Family Literacy an Hamburger Schulen durchgeführt und evaluiert wurde.

### Evaluation und Durchführung von Family Literacy Gruppen

Family Literacy Gruppen wurden an zehn Standorten in Hamburg eingerichtet, in Vorschulklassen und ersten Klassen. Das Ziel dieser Gruppen war, Informationskurse für Eltern, Hospitationen der Eltern während des Unterrichts und Eltern-Schüler-Veranstaltungen zu organisieren. So konnten die Eltern Teil der Sprachförderung ihrer Kinder werden und sie zu Hause noch weiter unterstützen. Einige Volksschulen haben sogar Deutschkurse für Mütter mit Migrationshintergrund organisiert.

Am Beispiel des Hamburger Projekts habe ich mir überlegt, wie man die Kooperation mit den Eltern am besten evaluieren könnte. Ob die Maßnahmen des Hamburger Projekts jenen des österreichischen Projekts ähneln, ist dabei nicht von vorrangiger Bedeutung, entscheidend ist, dass sich die Methoden der Evaluation beider Gruppen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern konzentrieren.

Folgende Methoden könnten bei der Evaluation der Zusammenarbeit mit den Eltern eingesetzt werden:

- Teilnehmende Beobachtung: Elternkurse und Eltern-Schüler-Veranstaltungen stehen unter Beobachtung, wodurch sich die Atmosphäre einschätzen lässt
- Mündliche Befragung: Anhand von leitfadengestützten Interviews werden Eltern mündlich gefragt. Für die Befragung ist es vorteilhaft, eine vertrauliche Atmosphäre zu schaffen.
- Schriftliche Befragung mit offenen Antworten: Eltern können sich in freier Form ausdrücken und ihre Vorschläge bezüglich des Projekts einbringen.
- Schriftliche Befragung mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, wobei persönliche Motive und Meinungen zum Projekt abgefragt werden

Man sollte dabei berücksichtigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen von Formularen in einer fremden Sprache haben können und dabei Hilfe und Unterstützung brauchen.

Falls eine schriftliche Befragung mit Eltern durchgeführt wird, könnte man, wie bei FörMig, externe Hilfe anbieten. Bei FörMig wurde wissenschaftliche Begleitung organisiert: Die Begleiter gingen die Fragebögen mit den Eltern durch und beantworteten ihre Fragen. Für Eltern mit Schreib- oder Leseproblemen wurden deren mündliche Antworten verschriftlicht.

Bei der Zusammenstellung des Fragebogens sind eine ansprechende Gestaltung und einfache Sprache gefragt.

## Evaluation von Verfahren

In FörMig wurden mehrere Verfahren zur Sprachstandfeststellung eingesetzt, in Länderprojekten etwa zentrale Verfahren wie HAVAS 5. Einzelne Projekte entwickelten dezentrale Verfahren. Die Evaluation von Verfahren, die nicht optimiert sind, ist sehr wichtig für den Evaluationsprozess, um die Nachhaltigkeit der Verfahren sicherzustellen.

In Kapitel 8 werden jene Verfahren, die im Projekt eingesetzt werden könnten, detaillierter beschrieben.

## Evaluation von Prozessen

Wenn man eine Evaluation durchführt, will man auch überprüfen, inwieweit eingesetzte Prozesse und Programme erfolgreich waren und ob sie positive Ergebnisse aufzeigen.

In allen Projekten wird den AkteurInnen eine wichtige Rolle zugeschrieben. Deswegen hängt die Qualität des Prozesses von den AkteurInnen ab. Es ist wichtig, ob die Prozesse von den Beteiligten akzeptiert werden und ob die Beteiligten bereit sind, Prozesse umzusetzen.

Wie?

Für die Überprüfung der Prozesse kann man Interviews oder andere Befragungsinstrumente einsetzen. Eine weitere Möglichkeit wäre die Dokumentenanalyse, die unterschiedlich eingesetzt werden kann: Zum Beispiel mit Hilfe von Portfolios, da anhand dieser Form der Dokumentation Erfahrungen sehr präzise gesichert werden können.

## Evaluation von Angeboten

In den Projekten kommen verschiedene Verfahren und Instrumente zur Sprachstandfeststellung zum Einsatz.

Wie?

Eine Überprüfung solcher Angebote kann man mit Sprachstandstests durchführen. Sprachstandstests überprüfen, ob bestimmte Ziele erreicht wurden und liefern damit Informationen über die Effektivität der Förderangebote.

Neben diesen Verfahren und Instrumenten können auch andere Förderangebote genutzt werden. Wesentliche Fragen sind, inwieweit die Angebote die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern und welche Teile eines Angebots die Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen fördern.

Die Zufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen, sowie der Kinder und Eltern mit den Angeboten ist zu überprüfen. Der Erfolg einer Maßnahme hängt stark ab von ihrer Akzeptanz unter den Beteiligten und wie diese mit ihrer Umsetzung zufrieden sind.

#### Evaluation von Professionalität der Beteiligten

Die Umfassende Sprachförderung sowie auch FörMig legen großen Wert auf die Aus- und Weiterbildung der Akteure. Projekte und Programme können meiner Meinung dann erfolgreich sein, wenn ihre Akteure in der Lage sind, sich mit den Anforderungen des Projekts auseinandersetzen und sie über fachliche Kompetenzen verfügen. Theoretisches Wissen alleine reicht nicht, es muss im professionellen Handeln zum Ausdruck kommen. Die Umsetzung kann sich sehr komplex gestalten, ist aber für den Erfolg von Fördermaßnahmen von großer Bedeutung.

Wie ich schon erwähnt habe, werden viele Maßnahmen eingesetzt, um Beteiligte des Projekts zu professionalisieren. Eine adäquate Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen, die Sprachförderung benötigen, setzt Lernstrategien und Kenntnisse von Spracherwerbstechniken voraus. Diese Kenntnisse sollten bei den Beteiligten ein Muss sein - schon von Beginn des Projekts an.

Eine systematische Evaluation von Wissen und fachlichen Kompetenzen der Beteiligten gibt es leider nicht. Trotzdem sollte ihre Professionalisierung berücksichtigt und ernst genommen werden. Angebote zur Fort- oder Weiterbildung können die Handlungsstrategien der Beteiligten verbessern.

## Evaluation von Rahmenbedingungen

Als Rahmenbedingungen eines Projekts sind zum Beispiel finanzielle oder zeitliche Ressourcen, Klassengröße, Lernumfeld oder etwa der soziale Status einer Familie zu verstehen. Solche Faktoren sind in der Regel von außen bestimmt, man kann sie nicht wirklich ändern. Sie können aber Prozesse und deren Ergebnisse sowohl positiv wie auch negativ beeinflussen.

Um eine Beeinträchtigung zu vermeiden, müssen alle Faktoren vor dem Beginn des Projekts analysiert und berücksichtigt werden. Die Evaluation der Rahmenbedingungen ist auch in der Abschlussevaluation wichtig.

## 8.2. Maßnahmen

### Regelmäßige Messung der Fortschritte

Ziel der Evaluation in FörMig war, die Fortschritte jeder teilnehmenden Basiseinheit festzustellen. Hier wurde mit Eingangs- und Ausgangserhebungen verfahren und dabei zu Beginn und am Ende eines Schuljahres Sprech- und Schreibproben sowie das Leseverständnis der geförderten Kinder und Jugendlichen ausgewertet.

Umsetzbar wäre eine solche Vorgehensweise auch im Projekt Umfassende Sprachförderung. Meiner Meinung nach könnte man zu Beginn der Förderung in jedem Bundesland die Ausgangslage dokumentieren sowie den späteren Stand, wenn das Projekt abgeschlossen ist. Dadurch können potentielle Schwächen reflektiert und ausgemerzt werden.

In FörMig beispielsweise wurden die Informationen in zwei Durchläufen erhoben. Die Ergebnisse des ersten Durchlaufs wurden noch während der Laufzeit des Programms gemeldet. Das ermöglichte es, rechtzeitig Änderungen an Fördermaßnahmen vorzunehmen.

Der zweite Durchlauf fand in einer fortgeschrittenen Phase statt und diente eigentlich der zentralen, abschließenden Evaluation.

Ein Problem bei FörMig war, dass einige Informationen von aktuellen Fördergruppen zu spät zur Verfügung standen. Das liegt daran, dass ein empirischer Vergleich viel Zeit verlangt. Da

das Projekt Umfassende Sprachförderung viel kürzer als FörMig dauern wird, nämlich nur ein Jahr, muss man noch gut überlegen, wie die Evaluationen durchgeführt werden könnte. Empfehlenswert wäre es meiner Meinung nach, die Ergebnisse auch in der Mitte der Laufzeit abzufragen und zu reflektieren und nicht nur wenn das Projekt zu Ende ist.

### Einsatz von Erhebungsinstrumenten

Im Rahmen der FörMig-Evaluation erfolgten die Sprachstandserhebungen mit Erhebungsinstrumenten. Es wurden Erhebungsinstrumente eingesetzt, die dem Alter der geförderten Kinder und Jugendlichen entsprechen.

-Bei Kindern im Kindergarten (ab 5 Jahre) und im ersten Schuljahr wurde HAVAS 5 eingesetzt. HAVAS 5 wertet anhand einer Bildergeschichte die mündlichen Werte bei Kindern aus.

Für die älteren Kinder und Jugendlichen wurden Leseverständnis und Textproduktion ausgewertet. Da für die Textproduktion noch keine Verfahren zur Verfügung standen, wurden im Rahmen von FörMig neue Verfahren entwickelt: FörMig Tulpenbeet und FörMig Bumerang.

Für die Kinder am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich wurde FörMig Tulpenbeet eingesetzt (Schulklasse 4 bis 6). Für Jugendliche ab Klasse 9 (am Übergang in den Beruf) wurden die Schreibaufgaben mit FörMig Bumerang bewertet.

Die Einsetzung der Verfahren zur Sprachstandsfeststellung im Projekt Umfassende Sprachförderung wird detaillierter im nächsten Kapitel besprochen.

### Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Vor Beginn des Projekts sollten Rahmenbedingungen bestimmt und analysiert werden.

## Fachliche Kompetenzen der Beteiligten überprüfen

Am Projekt sollten Personen beteiligt sein, die über genügend fachliches Wissen verfügen. Eine Überprüfung der Kompetenzen zu Projektbeginn könnte hilfreich sein und - je nach Ergebnissen - zu Aus- oder Fortbildungen veranlassen.

Wie schon erwähnt, gibt es bei FörMig für die Evaluation drei wesentliche Fragestellungen: Wie können sich die einzelnen Projekte zur Sprachentwicklungsförderung vollziehen? Welche Vernetzungen lassen sich zwischen und in den Basiseinheiten feststellen? Welche Transferleistungen lassen sich identifizieren?

Da beide Projekte gleiche Ziele haben und es beim Projekt Umfassende Sprachförderung ähnliche Maßnahmen wie bei FörMig gibt, finde ich die drei oben genannten Fragen auch für das Projekt Umfassende Sprachförderung von großer Bedeutung.

Weitere Fragen, die bei einer Evaluation beantwortet werden sollten, sind folgende:

-Kann man mit dem Verfahren die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen aufbauen oder verbessern?

-Über welche Qualität verfügt das Verfahren (kurzfristig oder langfristig)?

-Sind Transferstrategien entwickelt worden? Welche?

-Ist es gelungen, Netzwerke zu entwickeln und Kooperationen zwischen Beteiligten und Institutionen zu schaffen?

-Sind die Rahmenbedingungen analysiert worden?

-Sind die Förderungsprojekte, die entstanden sind, auch auf ähnliche Situationen transferierbar und für sie nutzbar?

-Ist es den Beteiligten gelungen, die sprachliche Förderung in ihren Institutionen zu verbessern?

- Ist das Resultat eine Förderung von Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache und auch von Mehrsprachigkeit?

- Haben sich die sprachlichen Kompetenzen verbessert?

### 8.2.1 Resümee

Bevor eine Evaluation durchgeführt wird, muss sie zuerst gut geplant werden. Bei der Planung einer Evaluation gibt es viele Aspekte, die berücksichtigt und Fragen, die vor und nach der Evaluation beantwortet werden sollten.

Auf jeden Fall sollte die Evaluation Bestandteil des Projekts sein, da sie eine Weiterentwicklung der Förderansätze ermöglicht.

Das Modellprogramm FörMig legte großen Wert auf die Vernetzung und Sprachförderung an drei Übergängen. Das Modell Umfassende Sprachförderung setzt seinen Schwerpunkt ebenfalls auf die Kooperation, legt seinen Fokus aber auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule.

Wie im Modellprogramm FörMig sollten meiner Meinung nach die Ausgangs- und Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Außerdem sollten mit Hilfe von Verfahren Sprachstandserhebungen zu Beginn und zum Abschluss einer Förderphase durchgeführt werden. Wie ich schon erwähnt habe, sind regelmäßige Messungen von Fortschritten wichtig, um Verbesserungen bewirken zu können.

Weiteres sollte die Professionalität der Beteiligten geprüft werden. Da die Akteure in den angeführten Projekten eine große Rolle spielen, ist es wichtig, dass sie über die nötige fachliche Kompetenz verfügen. Deswegen sollten auch Angebote für Fort- oder Weiterbildung rechtzeitig genutzt werden.

### 8.3. Evaluation der Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - Beispiel aus Hamburg

Weiteres geht es um die Evaluation der Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Am Beispiel Hamburg stelle ich Überlegungen dazu an, mit welchen Fragestellungen man Evaluation durchführen könnte und welche Verfahren dazu eingesetzt werden könnten.

Wie auch im Projekt Umfassende Sprachförderung wurde im Projekt Hamburg der Schwerpunkt auf die individuelle Förderung von Kindern sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern gesetzt. Die Evaluation im Projekt Hamburg basierte einerseits auf der Befragung des Projektteams und andererseits auf der Untersuchung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. Auch wurde der Blick auf die Durchgängigkeit am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gerichtet. Wie ich schon erwähnt habe, wird im Projekt Umfassende Sprachförderung anhand von Fördermaßnahmen im Kindergarten die Sprachförderung in der Schule unterstützt. Da es noch keine konkreten Maßnahmen oder Vorschläge dafür gibt, wie man diesen Übergang begleiten und evaluieren könnte, möchte ich folgende Überlegungen dazu anstellen:

Erstens möchte ich erwähnen, dass im Projekt HAVAS in Kita und Schule die frühkindliche Sprachförderung in Kindergarten und Vorschulklassen mit der Diagnose des Sprachstands vor Einschulung verbunden wurde.

Dafür wurde das Verfahren HAVAS 5 eingesetzt. Mit diesem Verfahren können, wie schon erläutert, vorhandene Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen eingeschätzt werden. Andererseits wurde auch das bereits erwähnte Projekt Family Literacy eingeführt, das auf Elternbeteiligung abzielt.

Wenn sowohl Family Literacy, als auch HAVAS 5 in Kita und Schule eingesetzt und evaluiert werden sollen, müssen im Zuge der Evaluationen bestimmte Fragen gestellt werden: Erstens sollte überprüft werden, ob die PädagogInnen das Ziel der individuellen Förderung gut umgesetzt haben und welche weitere Hilfe sie eventuell benötigen würden.

Zweitens sollte man beurteilen, inwieweit sich die Lesepraxis der Eltern und Kinder zu Hause verändert hat. Eine weitere Frage wäre, welche Zielgruppen in der Elternschaft erreicht worden sind und ob sich die Haltungen der Eltern der Schule gegenüber verändert haben.

Methodisch könnte man diese Fragestellungen anhand von schriftlichen Befragungen von PädagogInnen und Eltern beantworten. Dazu können Interviews eingesetzt werden, die nach Leitfäden konstruiert sind. Außerdem können Eltern-Treffen und Treffen von Sprachfördergruppen beobachtet werden.

Zur Evaluation eines Verfahrens (in diesem Fall HAVAS 5 in Kindergarten und Schule) sollten Fragebögen für PädagogInnen entwickelt, Gruppengespräche organisiert sowie Beobachtungen angestellt werden. Bei der Evaluation der Eltern-Beteiligung sollten Gruppengespräche geführt und Eltern- sowie PädagogInnenbefragungen organisiert werden. Diese würden es ermöglichen, die Partizipation der Eltern an der Schule und die Lesepraxis von Eltern und Kindern zu Hause zu überprüfen.

Wenn man danach den Sprachstand und die Entwicklung der Kinder in der Schule dokumentieren will, könnte ein Fragebogen für Lehrkräften, Eltern und Erzieherinnen im Kindergarten behilflich sein. Die Ergebnisse sollten die Wirksamkeit und Durchgängigkeit vom Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Schule untermauern.

#### 8.4.Überlegungen zum Einsatz von Verfahren zur Sprachstandfeststellung

Wie schon erwähnt, wird im Projekt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule unterstützt. Für den Übergang kann ein Leitfaden zur Sprachstandsdiagnose erstellt werden, mit dem er begleitet wird. Ich möchte einige Überlegungen dazu anstellen, welche Verfahren man zur Sprachstandfeststellung im Projekt einsetzen könnte. Die Sprachstandfeststellung ist wichtig, damit Lernende möglichst passgenaue Sprachförderung bekommen.

Ich werde mich auf jene Verfahren konzentrieren, die für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie für Kinder in der Schuleingangsphase geeignet sind, da dieser Übergang vom Projekt begleitet wird.

Da es in Österreich kaum Verfahren für den DaZ-Bereich gibt (nur BESK-DaZ und USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache), das noch in Arbeit ist), möchte ich gleich darauf hinweisen, dass nichts dagegen spricht, Verfahren aus Deutschland auf dieses Projekt anzuwenden. Die in FörMig eingesetzten Verfahren wurden schon in meiner Arbeit beschrieben. Ich reflektiere hier noch einmal jene Verfahren aus Deutschland, die meiner Meinung nach für dieses Projekt einsetzbar wären.

In FörMig wurden mehrere Verfahren eingesetzt. Für den ersten Übergang und für Kinder in der Schulanfangsphase wurde HAVAS 5 eingesetzt, mit dem anhand einer Bildergeschichte die mündlichen Fähigkeiten der Kinder überprüft wurden. Manche Projekte kombinierten HAVAS 5 mit dem CITO-Sprachtest, der ein digitales, zweisprachig angelegtes Instrument zur Sprachstandfeststellung ist. Neben diesen beiden Verfahren wurde auch mit der Lerndokumentation Sprache (LdS) und den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache gearbeitet. LdS ist ein Instrument für die prozessbegleitende Beobachtung der individuellen Sprachentwicklung in der Schulanfangsphase. Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache beobachten die Kompetenz im Deutschen als Zweitsprache und ermöglichen eine Beurteilung von sowohl mündlichen, als auch schriftlichen Fähigkeiten.

In FörMig Plus Brandenburg wurde zunächst auch HAVAS 5 für Kinder mit Migrationshintergrund und alle Kinder der Grundschulklassen eingesetzt. Dazu wurde anhand des CITO-Sprachtests der Sprachstand erhoben. Lehrkräfte hatten die Aufgabe den Sprachstand jedes Kindes zu Beginn der 1. Klasse einzuschätzen, am Ende des Schuljahres sollten sie dann Auskünfte über ihre methodischen Verfahren geben.

Im Folgenden werden auch die zwei erwähnten Verfahren aus Österreich beschrieben: BESK-DaZ und USB-DaZ. USB-DaZ ist noch immer in Arbeit, weshalb aktuell nur wenige Informationen über das Instrument verfügbar sind. USB-DaZ wurde vom BMUKK in Auftrag gegeben und finanziert. Es handelt sich dabei um ein Beobachtungsverfahren, das für den Primar- und Sekundarbereich angelegt ist. Die individuellen Aneignungsprozesse werden begleitet, um ein Kompetenzprofil des Kindes zu gewinnen.

Bei BESK-DaZ handelt es sich um ein Verfahren, das im vorschulischen Bereich eingesetzt werden kann. USB-DaZ wird derzeit im Rahmen eines Forschungsprojekts für den schulischen

Bereich in Österreich entwickelt und für die unterrichtsbegleitende Sprachstandserhebung zum Zwecke der Sprachförderung (Deutschen als Zweitsprache) fruchtbar gemacht. BESK DaZ liegt das Instrument BESK 4-5 zugrunde. In meiner Arbeit wird BESK 4-5 nur kurz beschrieben. Die Befassung mit BESK DaZ erachte ich als wichtiger, mir dieses Instrument als geeigneter für das Projekt Umfassende Sprachförderung erscheint. Im Folgenden wird das Instrument BESK DaZ vorgestellt und begründet, warum es im Projekt sinnvoll wäre.

BESK 4-5 ist ein Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz, das im Auftrag von BMUUK und BIFIE entwickelt wurde. BESK 4-5 setzen Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich 15 Monate vor Schulbeginn für die Feststellung des Sprachstands von vier- und fünfjährigen Kindern ein. Mit BESK 4-5 wurde 2008 zum ersten Mal in Österreich ein Instrument entwickelt, das die Sprachstandfeststellung im Kindergarten ermöglicht. Im Jahr 2009 erfolgte mit BESK-DaZ eine Weiterentwicklung des Instruments.

Der Beobachtungsbogen BESK 4-5 besteht aus vier Teilen: Bilderbuch, Bildkarten, Bewegungsraum und Gespräche. In den ersten drei Teilen werden die Kompetenzen der Kinder anhand einer standardisierten Beobachtung erhoben. Im vierten Teil werden die fünfzehn Kriterien, die BESK 4-5 umfasst, innerhalb von Gesprächen beobachtet.

Die fünfzehn Beobachtungskriterien sind den fünf sprachlichen Bereichen zugeordnet: Phonologie, Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs, Syntax und Morphologie.

Die wichtigen Neuerungen, die bei BESK DaZ dazukommen sind folgende:

-Die Instrumente eignen sich nicht nur für vier- und fünfjährige Kinder sondern für die Altersspanne von dreieinhalb bis sechs Jahren.

-Die Beobachtungsbögen sind nicht nur einmalig verwendbar, sondern eignen sich für durchgehende Erhebungen.

-Während BESK 4-5 zwischen unterschiedlichen Altersgruppen unterscheidet, differenziert BESK-DaZ nach unterschiedlicher Kontaktdauer mit der deutschen Sprache.

Für einsprachige aufwachsende Kinder wird BESK 4-5 verwendet und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist BESK DaZ ein geeignetes Verfahren, das auch die erstsprachlichen Kenntnisse des Kindes berücksichtigt. Es werden unterschiedliche Methoden der Erhebung verwendet. Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache werden anhand einer differenzierten

Beobachtung erfasst, die Kenntnisse der Erstsprache werden in Form eines Elterngesprächs mithilfe eines Leitfadens gewonnen.

Ziele des Instruments sind, die Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu erfassen, um über die Ergebnisse einen Einblick in den Sprachentwicklungsstand des Kindes zu gewinnen. Anhand dieser Ergebnisse können Vorschläge für die weiterführende Sprachbildung formuliert werden im Sinne einer zielorientierten Sprachförderung im Kindergarten.

Das Instrument besteht aus einem Handbuch und einem Beobachtungsbogen. Im Anhang des Handbuchs befinden sich Bildkarten zur Sprachstandfeststellung, Empfehlungen für Bilderbücher sowie die Literatur zu den Themen Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachbildung. Beobachtung und Dokumentation sind auch im Anhang zu finden.

#### 8.4.1. Resümee

Die Evaluationsverfahren, die in FörMig eingesetzt wurden, könnte man auch im Projekt Umfassende Sprachförderung einsetzen, vor allem die Niveaubeschreibungen DaZ und HAVAS 5, da in beiden Verfahren mündliche und schriftliche Fähigkeiten überprüft werden können und beide Verfahren für das entsprechende Alter der Kinder (Schulanfangsphase) geeignet sind.

LSd begleitet zwar die individuelle Sprachentwicklung, was auch Ziel des Projekts ist, ist aber nicht auf die Förderplanung hin ausgerichtet. Hier geht es mehr um das Verfassen von Lernberichten.

Von den österreichischen Verfahren halte ich für das Projekt Umfassende Sprachförderung BESK DaZ als geeignet und einsetzbar, ist es doch Ziel des Projekts eine durchgängige Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Eine Voraussetzung dafür, Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen bestmöglich unterstützen zu können, ist nun einmal, ihren aktuellen Sprachstand bestimmen und festlegen zu können. Ein weiterer Grund für den Einsatz von BESK DaZ ist der Anspruch des Projekts, Sprachkenntnisse schon frühzeitig, also im Kindergarten, zu fördern. Wie bereits erwähnt,

erfasst das Verfahren Kompetenzen in fünf sprachlichen Bereichen sowie erstsprachliche Kenntnisse.

Es erscheint mir sinnvoll, dass BESK DaZ bei der Kontaktdauer des Kindes mit der zu erlernenden Sprache ansetzt und nicht bei einer bestimmten Altersgruppe. Kinder gleichen Alters müssen nicht über die gleichen Sprachkenntnisse verfügen. Denn diese hängen von vielen Faktoren ab, unter anderem eben auch von der Kontaktdauer mit einer Sprache.

## 9. Schlussfolgerung

In meiner Arbeit habe ich mich mit dem Thema Sprachförderung von Migrantenkinder in Österreich beschäftigt. Mir war es dabei wichtig aufzuzeigen, was Ursachen für eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund sein können, wie bisher Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefördert worden sind und was vom neuen Projekt der Umfassenden Sprachförderung erwartet werden kann.

Am Anfang habe ich die Situation in Österreich erläutert und den Begriff der Sprachförderung geklärt. Danach habe ich bisherige Maßnahmen zur Sprachförderung in Österreich vorgestellt.

Im zweiten Teil meiner Arbeit habe ich mich auf das neue österreichische Projekt konzentriert und dabei das Modellprogramm FörMig als Vergleich genommen und habe versucht, eigene Vorschläge zur Evaluierung es Projekts anzustellen.

Das Kapitel 6 meiner Arbeit ist dem Thema der durchgängigen Sprachbildung gewidmet. Gerade diese Durchgängigkeit ist es, die die beiden Projekte FörMig und Umfassende Sprachförderung von anderen Projekten zur Sprachförderung unterscheidet. Die meisten, die bisher durchgeführt worden sind, waren nur kurzfristig angelegt. Zwar konnten sie positive Ergebnisse erzielen, diese waren aber nicht von langer Dauer. Das deutsche Modellprogramm FörMig und das neue österreichische Projekt, das bereits gestartet ist, hat zum Ziel, die Sprachentwicklung von Kindern durchgängig zu fördern und zu begleiten. In Kapitel 6 meiner Arbeit wird der Begriff der durchgängigen Sprachförderung erläutert und in seinen Merkmalen und Dimensionen vorgestellt.

Es war mir wichtig herauszufinden, wie man das österreichische Projekt Umfassende Sprachförderung evaluieren könnte. Da es an das deutsche Modellprogramm FörMig erinnert und beide Projekte gleiche Ziele haben und ähnliche Maßnahmen anwenden, habe ich für die Evaluation des österreichischen Projekts das Evaluationskonzept von FörMig vorgeschlagen. Wie ich schon in meiner Arbeit erwähnt habe, sollte die Evaluation Bestandteil eines jeden Programms sein, da sie die Entwicklung von Sprachförderansätzen vorantreiben kann.

Das Evaluationskonzept von FörMig wurde positiv bewertet. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass hinsichtlich beider Programmlaufzeiten ein eklatanter Unterschied besteht: Das

Modellprogramm FörMig dauerte fünf Jahre lang, eine Zeitspanne, die es möglich macht, Programmfortschritte kontinuierlich zu messen. Im Evaluationskonzept von FörMig war es möglich, mehrere Schwerpunkte zu setzen: in der Sprachförderung, der Vernetzung und dem Transfer. Da das österreichische Projekt nur ein Jahr lang durchgeführt wird, ist es im Sinne einer Evaluation schwerer möglich, sich auf alle Analyseebenen wie bei FörMig zu konzentrieren.

Besonderes Augenmerk habe ich dem Aspekt von Kooperationen gewidmet. Für die Planung und Durchführung eines Projekts ist es wichtig, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen besteht, aber auch zwischen Schulen und Eltern. Da die erlernten Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund von sozialen und familiären Beziehungen abhängen, erachte ich es als wichtig, Eltern bei der Sprachförderung ihrer Kinder mit einzubeziehen.

In einem nächsten Kapitel habe ich angeregt, was alles in einem Projekt wie dem österreichischen evaluiert werden sollte. FörMig-Evaluationsverfahren haben mir dabei als Beispiel gedient.

Abschließend habe ich mich dem Einsatz von Verfahren zur Sprachstandfeststellung gewidmet. Auch hier habe ich zunächst Verfahren herangezogen, die schon in FörMig angewendet worden sind und Überlegungen angestellt, ob diese auch für das österreichische Projekt fruchtbar gemacht werden können. Österreichische Verfahren wie BESK DaZ und USB habe ich in meine Untersuchungen mit einbezogen. Ich bin zur Schlussfolgerung gelangt, dass das deutsche Verfahren HAVAS 5 und das österreichische Verfahren BESK DaZ am besten für das Projekt geeignet sind. Leider war es noch nicht möglich, mich eingehender mit dem Verfahren USB zu befassen, da es sich beim Verfassen der vorliegenden Arbeit noch in Entwicklung befand. Nähere Informationen über das gerade entstehende Verfahren sind derzeit noch schwer zu beschaffen.

Das österreichische Projekt, das eine umfassende Sprachförderung anstrebt, wird derzeit positiv von Medien begrüßt, hohe Erwartungen werden ins Projekt gesetzt. Wenn im Projekt tatsächlich alles nach Plan verläuft und alle Vorhaben umgesetzt werden, könnte es einen ersten großen Schritt für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung bedeuten und sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich effektiv vorantreiben.

## 10.LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur

1. BACHER, Johann. 2003. Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. Österreichische Zeitschrift für Soziologie.
2. BACHER Johann. 2004. Soziale Herkunft und Bildungspartizipation in Österreich. Kontraste, Nummer 3, März 2004
3. BAINSKI, Christiane. 2008. Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue deutsche Schule Verlag
4. BENHOLZ, Claudia. 2005. Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztags an Grundschulen. Allgemeine Überlegungen und Anregungen zur Entwicklung von Fortbildungsmodulen.  
Abgelegt unter:  
[http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz_Sprachfoerderung.pdf)
5. BIFFL, Gudrun. 2004. Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. WISO, Bd. 27, 2
6. BOCK-SCHAPPELWEIN, Julia; HUEMER Ulrike und PÖSCHL Andrea. 2006. Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation. Hrsg.: Karl Aiginger, Gunther Tichy und Ewald Walterskirchen. Wien: WIFO
7. DE CILLA, Rudolf. 2007. Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001- 2006. Drava: Klagenfurt/Celovec. S. 251-256. Wiederveröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Drava-Verlages und des Autors.
8. ENGLISCH-STÖLNER, Doris. 2010. Wiener Sprachförderkurse: nach 3 Jahren ein Zwischenbericht. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift

Abgelegt unter

[http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/englisch\\_stoelner.pdf](http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/englisch_stoelner.pdf)

9. Bernhard. 2004. Befunde zur Integration von AusländerInnen in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS)
10. GOGOLIN Ingrid, DIRIM Inci, KLINGER Thorsten, LANGE Imke, LENGEL Drorit, MICHEL Ute, NEUMANN Ursula, REICH H. Hans, ROTH Hans-Joachim, SCHWIPPERT Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
11. GOGOLIN Ingrid, LANGE Imke, HAWIGHORST Britta, BAINSKI Christiane, HEINTZE Andreas, RUTTEN Sabine, SAALMANN Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung.2001. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster
12. GRIESSHABER Wilhelm, REHBEIN Jochen. 2009. Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Reihe Mehrsprachigkeit. Waxmann. Münster
13. GROOT-WILKEN, Bernd. 2001. FörMig auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandaufnahme. In: Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
14. REICH H. Hans., ROTH Hans-Joachim. In Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, TonVallen und Vera Wurnig. 2002. Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport Amt für Schule. Hamburg.
15. HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2006. Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. KMI Working Paper Series: Working Paper Nr: 10. Wien
16. HECKT, Meike: Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Zwischenbericht über eine biographische Fallstudie aus Hamburg. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen

- mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
17. KOPETZKY Sonja, ZUBA Reinhard. 2002. Soziodemographische und sozioökonomische Daten von Jugendlichen in Wien. Wien: Magistrat der Stadt Wien. Bereichsleitung für Gesundheitsplanung und Finanzmanagement, 2002. Wiener Jugendgesundheitsbericht.
  18. KLINGER Thorsten, SCHWIPPERT Knut: Das Evaluationsprojekt von FörMig. Anlage und Durchführung- eine Zwischenbilanz. In: Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
  19. KLINGER Thorsten, SCHWIPPERT Kurt, LEIBLEIN Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. In: Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
  20. MAY, Peter: Family Literarcy an Hamburger Schulen. Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation. In: Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
  21. REICH H. Hans (2009) Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel Drorit, Reich H. Hans, Roth Hans-Joachim, Döll Marion (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Waxmann. Münster
  22. SCHRÜNDER-LENZEN Agi, MÜCKE Stephan. Vernetzung von Evaluationen und Interventionen in FörMig-Plus-Brandenburg. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster

23. Statistik Austria. 2007. 1,353 Mio. Menschen in Österreich mit Migrationshintergrund.  
Statistik Austria: [www.statistik.at/web\\_de/presse/027382](http://www.statistik.at/web_de/presse/027382).
24. ULRICH, Ammon. 2000. Sprachförderung: Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik.  
Frankfurt am Main: Lang
25. VON SCHACHTMEYER, Christiane. Evaluation-und nun? Vom schwierigen Umgang mit Evaluationsergebnissen. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms.  
Waxmann. Münster
26. WEISS, Hilde. 2007. Leben in zwei Welten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

## Sekundärliteratur

1. Bm:uk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht
2. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Nr. 6/2013
3. Bm:uk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Gesetze und Verordnungen. Nr. 1/2012
4. DE CILLA Rudolf, HEINDLER Dagmar, HUBER Hanspeter (bis Mai 2007), SCHLOCKER Elisabeth, KRUMM Hans-Jürgen, WARGA Muriel. 2008. Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Herausgeber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung Österreich
5. ENGELMANN Anke, DAGMAR Jakob, MARONDE-HEYL Margit, REITZ Kerstin. 2008. Prozessdokumentation mit der Hilfe von Evaluationsportfolios. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
6. HERZOG- PUNZENBERGER, Barbara. 2006. Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. KMI Working Paper Series: Working Paper Nr: 10. Wien.
7. NEUGEBAUER Uwe; RUTTEN Sabine. 2008. Sprachfördernetzwerke in Schleswig-Holstein. Netzwerkevaluation: Planung, Durchführung und Evaluation. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
8. OHM Udo, KUHN Christina, FUNK Hermann. 2007. Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. FörMig Edition Bd. 2, Münster. Waxmann

9. PEPELNIK, Maria Sarah. 2011. Sprachförderung an der österreichischen Schulen. Diplomarbeit. Universität Wien. Wien
10. REICH H. Hans, ROTH Hans-Joachim. 2004. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
11. ROTH H. Hans, NEUMANN Ursula (Hrsg). 2007. Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FörMig Edition Bd. 3, Münster. Waxmann
12. SCHRÜDER-LENZEN Agi, MÜCKE Stephan. 2008. Vernetzung von Evaluation und Intervention in FörMig- Plus-Brandenburg. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster
13. SCHRAMM Karin, SCHRÖDER Christop. 2009. Reihe Mehrsprachigkeit. Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. von Griesshaber Wilhelm und Rehbein Jochen. Waxmann. Münster
14. VON OSWALD Anne, SCHMELZ Andrea. 2008. Externe Evaluation als unterstützende Prozesbegleitung im Rahmen des Förmig-Programms in Berlin. In: Gogolin Ingrid, Dirim Ici, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich H.Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut (2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann. Münster

## Online Zeitungsartikel:

- *Sprachförderung ist notwendig*

[http://www.integrationsfonds.at/magazine/ausgaben\\_2011/ausgabe\\_042011\\_die\\_fiakerin\\_aus\\_indien/sprachfoerderung\\_ist\\_notwendig/](http://www.integrationsfonds.at/magazine/ausgaben_2011/ausgabe_042011_die_fiakerin_aus_indien/sprachfoerderung_ist_notwendig/)

- *Sprachförderung. Kurz will sofortige Gesetzänderung*

[http://www.krone.at/Oesterreich/Sprachfoerderung\\_Kurz\\_will\\_sofortige\\_Gesetzesanderung-Schul-Debatte-Story-346770](http://www.krone.at/Oesterreich/Sprachfoerderung_Kurz_will_sofortige_Gesetzesanderung-Schul-Debatte-Story-346770)

- *TOP-Sprachförderung wird gross geschrieben*

<http://aktuell.spoel.at/top-sprachfoerderung-wird-gross-geschrieben-463838/>

- *Sprachförderung: Wie Migranten Deutsch lernen*

<http://sciencev1.orf.at/science/news/150946>

- *Warum Migrantenkinder kein Deutsch mehr lernen*

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article116137248/Warum-Migrantenkinder-kein-Deutsch-mehr-lernen.html>

- *Integration. Immer mehr Migrantenkinder brauchen Sprachförderung.*

<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/boehmer-warnt-vor-deutsch-defizit-bei-migranten-kindern-a-899400.html>

- *Sprachförderung: Migranten an Vorschulen derzeit überrepräsentiert*

<http://www.vol.at/sprachfoerderung-migranten-an-vorschulen-derzeit-ueberrepraesentiert/3582733>

- *Mehr Sprachkompetenz. Mehr Zukunft*

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24686/20130523\\_pu.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24686/20130523_pu.pdf)

- *Oxonitsch. JA zu Modellprojekten zur Sprachförderung*

[http://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20130523\\_OTSO217/oxonitsch-ja-zu-modellprojekten-fuer-sprachfoerderung](http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130523_OTSO217/oxonitsch-ja-zu-modellprojekten-fuer-sprachfoerderung)

- *Steirische Integrationslandesrätin Bettina Vollath begrüßt neues Konzept zur Sprachförderung*

<http://www.zusammenleben.steiermark.at/cms/beitrag/11870218/61796466/>

- *Brücken zur Lesekultur zwischen Unterricht, Freizeit und Familie*  
*Ein Praxisbaustein zur familienorientierten Schriftsprachförderung (Family-Literacy)*

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Bruecke.pdf>

- *Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund – Wie kann sie gelingen?*  
*Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren*

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf>

- *Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule*

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Gemeinsam.pdf>

- *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*

[http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege\\_zur\\_durchgaengigen\\_Sprachbildung\\_.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung_.pdf)

- *Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule*

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Uebergang.pdf>

- *FörMig-Inside No 1*

[http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Newsletter/Newsletter\\_1.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Newsletter/Newsletter_1.pdf)

- *FörMig-Inside No 2*

[http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Newsletter/Newsletter\\_No\\_2.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Newsletter/Newsletter_No_2.pdf)

- *Jeder Vierte braucht Sprachförderung*

<http://derstandard.at/1376535423630/Jedes-vierte-Kind-hat-sprachlichen-Foerderbedarf>



## **Praktika**

Mai, 2012

Hospitations- und Unterrichtspraktikum an der  
Österreich Institut in Budapest, Ungarn

Februar 2013- Mai 2013

Unterrichtspraktikum an der Universität Jordanien  
(Auslandssemester)

## **Berufliche Ausbildung**

Februar 2013- August 2013

- Deutschlehrer im Sprachzentrum „Alibaba“

Amman, Jordanien

## **Sprachkenntnisse**

Kroatisch – Erstsprache;

Deutsch – fließend

English- fließend

Verständnis: Bosnisch, Serbisch, Spanisch

## **EDV-Kenntnisse**

Word, Excel, PowerPoint

## **Sonstiges**

Deutschsprach Diplom (Goethe Institut)

