

Mai 2011

Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 10

Inhalt des Fachbriefes:

Zugezogene Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse in Berlin	2
Regionale Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung	8
Sprachförderung in der Schulanfangsphase als gemeinsame Aufgabe von Erzieherinnen und Lehrerinnen	9
Sprachförderung durch dialogorientiertes Arbeiten mit Bilderbüchern im Unterricht der Schulanfangsphase	13
Sprachförderung in der Kita mit dem Bilderbuch „Von Kopf bis Fuß“	17
Sprachberaterteam Neukölln — Kooperation in Netzwerken	19
Das KieWi-Sprachcamp Naturwissenschaften	23

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Ulrike Grassau, Tel.: 030 90227-5693, E-Mail: ulrike.grassau@senbwf.berlin.de

Ihre Ansprechpartnerin im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM):
Marion Gutzmann, Tel.: 03378 209-312, E-Mail: marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:
www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung (Materialien für Lehrkräfte)
www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx (Schule-Fachbriefe)

Redaktion: Daniela Borck, Tel. 030 90227-5731, E-Mail: daniela.borck@senbwf.berlin.de

Zugezogene Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse in Berlin

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die im Laufe des Schuljahrs aus anderen Bundesländern oder dem Ausland nach Berlin ziehen, hat zugenommen. Aus naheliegenden Gründen unterscheiden wir zwischen denen, die Deutsch sprechen, und denen, die nicht Deutsch sprechen:

Zuzüge aus dem Ausland an öffentliche Schulen

	mit Deutschkenntnissen	ohne Deutschkenntnisse	insgesamt
2010/11	626	1095	1.721
2009/10	685	942	1.627
2008/09	470	904	1.374

Im Folgenden geht es ausschließlich um die Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse. Zuzüge ohne Deutschkenntnisse können sein

- Arbeitssuchende aller Professionen und Ausbildungsgrade aus EU-Mitgliedsstaaten,
- neue Arbeitnehmer oder Selbständige aus Nicht-EU-Staaten,
- Mitglieder der unterschiedlichsten Volksgruppen, u.a. Roma,
- Menschen mit unterschiedlichem aufenthaltsrechtlichem Status, u.a. Flüchtlinge, Asylbegehrende u.ä..

Wie werden diese Schülerinnen und Schüler in die Berliner Schule aufgenommen?

Es obliegt dem Bezirksamt in Abstimmung mit der regionalen Schulaufsicht, Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse an geeignete Schulen zu überweisen, ggf. schulübergreifend zusammenzufassen. Wenden sich Schülerinnen oder Schüler und Eltern direkt an eine Schule, sollte sich diese mit der regionalen Schulaufsicht ins Benehmen setzen, denn diese hat den Überblick über die Zahl der aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler und trifft eine Entscheidung darüber, wie in der Region verfahren wird.

In einigen Regionen haben sich Schwerpunktschulen entwickelt, die schulische Angebote für Schülerinnen und Schüler bereithalten. Oft sind das Schulen, die bis einschließlich 2007/08 Kleinklassen hatten. Diese Klassen wurden zum Schuljahr 2008/09 durch besondere Lerngruppen abgelöst. In folgenden Verordnungen ist das Verfahren beschrieben:

- § 17 Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sek I-VO) und
- § 17 Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (GsVO).

Derzeit wird dieses Thema in der Presse mit dem Fokus auf Schulpflicht oder illegale Ausländer betrachtet. Die **Rechtslage** ist wie folgt:

Für die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in die Berliner Schule ist weder die ethnische Zugehörigkeit noch der aufenthaltsrechtliche Status von Belang. Im Vordergrund steht das Recht auf Bildung, § 2 Schulgesetz für das Land Berlin.

Die Schulbesuch**spflicht** ist geregelt in § 41 Schulgesetz für das Land Berlin. Ausländische Kinder und Jugendliche, die über einen Aufenthaltstitel verfügen, unterliegen der Schulpflicht.

Gleiches gilt für diejenigen, die sich im Asylverfahren befinden oder die geduldet werden (§ 41 Abs. 2 SchulG).

Ausländische Kinder und Jugendliche, die sich illegal in Berlin aufhalten, unterliegen nicht der Schulbesuchspflicht, sie haben ein **Recht** auf Unterricht an öffentlichen Schulen gem. § 2 Schulgesetz für das Land Berlin.

Sofern es sich um ausreisepflichtige Ausländer handelt, obliegt die Durchsetzung der Ausreisepflicht dem Landesamt für Bürger- und Ordnungsangelegenheiten (LABO).

Zwar haben öffentliche Stellen nach § 87 Abs. 2 Nr. 1 AufenthG unverzüglich die zuständige Ausländerbehörde zu unterrichten, wenn sie im Zusammenhang mit der Erfüllung ihrer Aufgaben Kenntnis vom Aufenthalt eines Ausländers erlangen, der keinen erforderlichen Aufenthaltstitel besitzt und dessen Abschiebung nicht ausgesetzt ist. Nach Maßgabe der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zum Aufenthaltsgesetz ist dabei jedoch Folgendes zu beachten:

- Die Verpflichtung zur Mitteilung betrifft grundsätzlich auch öffentliche Stellen in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft, also insbesondere auch öffentliche Schulen.
- Die Verpflichtung zur Mitteilung besteht jedoch nur, soweit die öffentliche Stelle Kenntnis von dem Sachverhalt zur Erfüllung der ihr obliegenden Aufgaben erlangt, eine Kenntnisnahme bei Gelegenheit der Aufgabenwahrnehmung genügt nicht.

Das bedeutet für die Praxis, dass eine Schule, die zufällig erfährt, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler „illegal“ in Berlin aufhält, dies nicht melden muss. Die Verpflichtung zur Mitteilung besteht nur, wenn die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben davon Kenntnis erlangt. Da die Prüfung des Aufenthaltstitels nicht Gegenstand des schulischen Aufnahmeverfahrens ist, tritt dieser Fall nicht ein.

Wie werden diese Schülerinnen und Schüler in die Berliner Schule unterrichtet?

Neu zugereiste Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse besuchen

- in den ersten beiden Jahrgangsstufen die Schulanfangsphase und
- ab Jahrgangsstufe 3 besondere Lerngruppen und ggf. den Regelunterricht.

Besondere Lerngruppen sind Lerngruppen, die parallel zu Regelklassen geführt werden. Im Rahmen der Eigenverantwortung der Schulen gibt es hierzu keine konkreten Vorgaben für die Schulen. Es obliegt der Schule im Rahmen ihres schuleigenen Sprachförderkonzeptes, geeignete Maßnahmen festzulegen und Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse entsprechend ihren Vorkenntnissen zu unterrichten. Ziel ist der schnellstmögliche Erwerb der deutschen Sprache, um einen endgültigen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Teilnahme am Unterricht der Regelklasse ist den individuellen Lernvoraussetzungen der neu zugereisten Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen. Bei Vorliegen einer guten Vorbildung (regelmäßiger, erfolgreicher Schulbesuch im Herkunftsland) kann ein Eintauchen ins „Sprachbad“ der Regelklasse, zumindest in ausgewählten Fächern (z.B. Kunst, Musik, Sport, Fremdsprachen oder Neigungsfächer) eine geeignete Maßnahme sein.

Für Schülerinnen und Schüler ohne nachweisbare Vorbildung, auch traumatisierte (Flüchtlings-) Schüler/innen, sind separate, besondere Lerngruppen sachgerecht. In diesem Fall nehmen die Schüler in geringerem Maße oder auch gar nicht am Regelklassenunterricht teil. Sofern neu zugereiste Schülerinnen und Schüler nicht alphabetisiert sind, wird entsprechender Unterricht angeboten.

Wenn Schulen kontinuierlich Neuzugänge unterrichten, z.B. durch die Nachbarschaft mit einer Erstaufnahmeeinrichtung, ist es möglich, diese Lerngruppen als Klassen einzurichten.

Beim endgültigen Übergang in eine Regelklasse ist die Entscheidung über die geeignete Jahrgangsstufe zu treffen. Dabei sind auch die Kenntnisse in den Sachfächern zu berücksichtigen. In aller Regel bleibt ein besonderer Förderbedarf in Sprache und Fach in der Regelklasse bestehen. Der Besuch einer besonderen Lerngruppe wird nicht auf die Höchstverweildauer angerechnet.

Welche Ressourcen stehen den Schulen zur Verfügung?

Den Schulen werden zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung zugemessen, wenn sie entweder einen Anteil von mind. 40% Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache oder einen Anteil von mind. 40% lernmittelbefreiter Schülerinnen und Schüler hat. Nur eine dieser Bedingungen muss erfüllt sein. Diese Personalmittel sind sowohl für die laufende Sprachförderung als auch für Neuzugänge zu verwenden. Sollten diese Mittel nicht ausreichen, werden die Schulen mit zusätzlichen Lehrerstunden aus dem regionalen Dispositionspool für Sprachförderung ausgestattet oder darüber hinaus im Bedarfsfall mit weiteren Personalressourcen.

Berufsbegleitende Weiterbildung „Sprachbildungskoordinatorin und Sprachbildungskoordinator“

Seit Jahren kommen Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse aus dem Ausland nach Berlin. Diese Schülergruppe stellt besondere Anforderungen an die fachlich-pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte, insbesondere wenn es sich um Analphabeten auch in ihrer Muttersprache handelt.

In jedem Bezirk haben sich aber Lehrkräfte qualifiziert, die diese Aufgaben hervorragend meistern. In Berlin sind 490 aktive Lehrkräfte mit einer Ausbildung mit Deutsch als Zweitsprache vorhanden:

Mitte	74	Tempelhof-Schöneberg	43
Friedrichshain-Kreuzberg	108	Neukölln	65
Pankow	34	Treptow-Köpenick	11
Charlottenburg-Wilmersdorf	27	Marzahn-Hellersdorf	21
Spandau	38	Lichtenberg	31
Steglitz-Zehlendorf	15	Reinickendorf	23

In diesem Frühjahr bot eine Ausschreibung eine berufsbegleitende Weiterbildung „Sprachbildungskoordinatorin und Sprachbildungskoordinator“ an. Aus jeder Region können zwischen 5 und 10 interessierte Lehrkräfte teilnehmen. Bei der Entscheidung, wer an der Weiterbildung teilnimmt, sollte es nicht nur um die individuelle Entscheidung von einzelnen Lehrkräften gehen, sondern um ein abgestimmtes Handeln der Schulen in Kooperation mit der regionalen Schulaufsicht: Welche Schule braucht eine weitergebildete Lehrkraft und wer wird für die Weiterbildung angemeldet?

Was tun mit Schülerinnen und Schülern, die nicht alphabetisiert sind?

Unter den Zuzüglern ohne Deutschkenntnisse steigt die Zahl der in ihrer Erstsprache nicht alphabetisierten Kinder und Jugendlichen an. Das deutet auf einen erhöhten Anteil von Familien hin, deren Herkunftssprache nicht verschriftlicht ist (wie z.B. Romanes der Familien aus Bulgarien und Rumänien). Damit ist eine große Herausforderung für Lehrkräfte verbunden.

Wie sehen die Rahmenbedingungen dieser Gruppe aus?

Folgende Merkmale bestimmen die schulische Lernsituation und erfordern im Unterricht Beachtung:

a) **Die besondere Heterogenität:** Die Gruppe setzt sich aus Jugendlichen zusammen, die abgesehen von ihrer unterschiedlichen Herkunftskultur kein annähernd vergleichbares Niveau der Vorbildung mitbringen. Bei Analphabeten fällt dabei zusätzlich das Fehlen einer Schulroutine auf, was Lernabläufe und Arbeitsmethoden angeht.

Diese Heterogenität erfordert einerseits eine durchgehende Individualisierung des Unterrichts, um Voraussetzungen und Vorwissen jedes Schülers und jeder Schülerin effektiv in den individuellen Lernprozess einzubinden, andererseits klare Vorgaben, was die grundlegenden Standards der Aneignung von Wissen in einer Schulklasse¹ überhaupt betrifft. Die Schülerinnen und Schüler müssen also zunächst einmal das Lernen lernen und möglichst schnell an eine selbstständige Lernhaltung und -bereitschaft herangeführt werden, um motiviert ein ihrem Alter entsprechendes Niveau der Kenntnisse zu erreichen. Für die Unterrichtenden bedeutet dies, in ihrer Unterrichtsgestaltung durchgehend der besonderen Situation dieser Lernenden Rechnung zu tragen.

b) **Die psychosoziale Lage:** Die Bedürfnisse der Jugendlichen verlangen ein sensibles Umgehen mit ihrer besonderen Lebenssituation: Die Schüler und Schülerinnen fühlen sich durch ihr Bildungsdefizit verunsichert und befinden sich meist in einer prekären Lebenslage. Ein Alphabetisierungskurs für diese Jugendlichen darf sich von daher nicht mit einem Spracherwerbs- und Lese-Rechtschreibprogramm begnügen, sondern muss einen weiteren Fokus auf die Förderung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen sowie auf die sensible Wahrnehmung und Verarbeitung der Ursachen und Folgen ihres Analphabetismus legen.

c) **Das Lernpensum:** Die fehlenden Lernvoraussetzungen im Schriftsprachenbereich der Jugendlichen verlangen ein integratives Konzept: Sie müssen sowohl die deutsche Sprache als auch Lesen und Schreiben lernen, brauchen also ein verschränktes Lernprogramm im Unterschied zu den Bedürfnissen von Schulanfängern mit deutscher Muttersprache. Diese hohen Anforderungen verlangsamen das Lerntempo. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass Sprachlernmaterialien aus dem DaZ-Unterricht sehr sorgfältig auf ihre Eignung hin geprüft und in der Regel ergänzt werden müssen.

Welche Konsequenzen ergeben sich für Lehrkräfte aus den Lernvoraussetzungen?

1. Ziele des Unterrichts

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat ein „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“² veröffentlicht, dessen Ziele auch für die Alphabetisierungskurse Jugendlicher gelten und im Folgenden aufgeführt werden:

- a) Hinführung zu einer funktionalen Alphabetisierung,
- b) Bildung einer sozialen Integrationsfähigkeit,
- c) Vermittlung von Deutschkenntnissen möglichst des Niveaus A 2³, um am regulären Schulunterricht oder einer Ausbildung teilnehmen zu können.

¹ Dies sind die sozialen und selbstdisziplinierenden Grundtugenden der Pünktlichkeit, Rücksichtnahme, Zuverlässigkeit, auch des Konzentrationswillens, die die Voraussetzung zum Lernen in einer Gruppe bilden.

² Das sehr lesenswerte Konzept ist unter folgender Adresse herunterzuladen: http://www.integration-in-deuland.de/cdn_110/nn_283934/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf

³ Es handelt sich um die zweite von sechs Niveaustufen der Sprachbeherrschung, die der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen 1996 definierte. Informationen über den Referenzrahmen und die Definitionen der Niveaustufen finden Sie unter http://www.sprachenzentrum.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Download/GER_Kurzinfo.pdf

Von großer Wichtigkeit ist die Gleichberechtigung dieser Ziele: Erfolgreich kann der Unterricht nur sein, wenn neben dem Spracherwerb und der Alphabetisierung auch die sozialen und psychosozialen Probleme der Schüler im Unterricht Beachtung finden. Oder anders ausgedrückt: Die Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit der Lernenden ist ebenso wichtig wie die Vermittlung von Kenntnissen.

2. Grundsätze des Unterrichts

Die oben geschilderten Bedürfnisse der Zielgruppe erfordern eine Unterrichtsorganisation, die der Grundorientierung der Berliner Schule an den Prinzipien der **individuellen Förderung** wie auch der **Selbstständigkeitsförderung** in allen Lernprozessen entspricht. Die Teilnehmerorientierung (d.h. die Einbeziehung von Vorkenntnissen, Erfahrungen, Interessen und persönlichen Zielen der Teilnehmer) erfordert eine dezidierte **Binnendifferenzierung**. Zudem unterstützen **offene Unterrichtsformen** die **Individualisierung** des Unterrichts.

Folgende Prinzipien für den Erwerb schriftsprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen sind grundlegend (Quelle: BAMF-Konzept):

- a) keine Vermittlung von Buchstabennamen, sondern von Lauten,
- b) Druckschrift als Ausgangsschrift,
- c) Kleinschrittigkeit,
- d) häufige Wiederholungssequenzen,
- e) positive Fehlerkorrektur.

Einige Lehrmaterialien

Anja Böttinger, Schritte plus Alpha 1, hueber 2011. Dieses Kursbuch mit Audio-CD richtet sich nach dem integrativen BAMF-Konzept, das eine Grundalphabetisierung und die Vermittlung elementarer Deutschkenntnisse miteinander verbindet. Es ist für Erwachsene bestimmt, die Basisthemen und die Progression lassen sich ohne Mühe auch im Unterricht mit Jugendlichen verwenden. Sein Konzept und seine Methodik sowie Tipps zur Durchführung werden ausführlich im Lehrerhandbuch erläutert, das im Netz unter www.hueber.de/schritte-plus-alpha zugänglich ist. Der Kurs ist auf drei Bände angelegt, der zweite Band soll im Sommer 2011 erscheinen. Jeder der drei Bände „Schritte plus Alpha“ enthält acht Lektionen, deren Themen sowohl die schriftsprachliche als auch die kommunikative Kompetenz trainieren. Die Progression verläuft sowohl für den mündlichen Spracherwerb (Wiederholung von Themenkreisen) als auch für den Schriftspracherwerb (Wiederholung und Erweiterung bei Buchstaben und Lauten etc.) spiralförmig.

Das Computerlernspiel „Winterfest“ (www.lernspiel-winterfest.de) wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Alphabit“ für erwachsene Lernende in der Grundbildung entwickelt und ist sowohl für die Kursarbeit als auch für das individuelle Lernen gedacht. Die Anschaulichkeit und der fantasievolle, spannende Charakter des Spiels legen nahe, es auch für den Unterricht Jugendlicher zu nutzen. Bei dem Projekt handelt es sich um ein interdisziplinäres Verbundprojekt. Es verbindet eine spannende Geschichte, attraktive Grafiken, abwechslungsreiche Aufgaben, unterhaltsame Minispiele und aufregende Rätsel. Dies alles soll die Spielenden motivieren, ihre Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen in Verbindung mit Alltags- und Berufssituationen zu trainieren und zu festigen. Anbieter von Alphabetisierungskursen können sich durch die DVD, das Handbuch und die umfangreichen didaktischen Materialien für Kursleitende anregen lassen, die sie kostenlos und unverbindlich zugeschickt bekommen. Auch wird eine Fortbildung angeboten: Interessenten teilen ihre (Post-)Adresse per E-Mail winterfest@dvw-vhs.de mit und werden dann über mögliche Termine informiert. Ergänzend zum Spiel wurde eine umfangreiche Mappe mit didaktischen Materialien entwickelt, die sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch vielfältige Lehr- und

Lernmöglichkeiten für Grundbildungskurse vorstellt. Diese Materialien können unter der og. Adresse heruntergeladen werden.

Weitere Tipps, didaktische Hinweise und Methoden der Alphabetisierung finden sich

- bei Monika Ritter in: Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse im Alfa-Zentrum für MigrantInnen (www.navigar.at/texte.html),
- im Konzept des Hamburger ABC (Grundlagen und Prinzipien z.B. in: www.nrv.vhs-bildungsnetz.de oder www.frankfurt.de/sixmc/media.php/738/workshop_waebs_HH1.pdf),
- in der Portfolioarbeit (vgl. das „Alpha-Portfolio“, BAMF-Konzept S. 134 und die Vorschläge in: www.integrationshaus.at/portfolio).

Anbieter von Alphabetisierungskursen in Berlin

1. In zehn Bezirken bieten die Volkshochschulen für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren Kurse auf vier Niveaustufen sowie Zusatzkurse an. Es wird unterschieden zwischen Kursen für Muttersprachler und Kursen für Teilnehmer/Innen nichtdeutscher Muttersprache. Nähere Informationen unter www.berlin.de/vhs/spezielle-angebote/alpha.
2. Der AOB (Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe) führt in Verbindung mit der FU ein generationenübergreifendes Alphabetisierungsprojekt durch, AlphaFamilie. Der Verein hat das Ziel, jugendliche und erwachsene Menschen (mit Deutsch als Muttersprache) mit Lese- und Schreibproblemen beim Erwerb von Schriftsprachkompetenz zu unterstützen und Hilfen für die mit diesem Defizit verbundenen Probleme sozialer und psychischer Natur anzubieten. Nähere Informationen unter AOBBerlin@aol.com.
3. Der Verein Lesen und Schreiben (LUS) e.V. Berlin bietet Alphabetisierungskurse für Jugendliche und Erwachsene an und ist unter www.lesen-schreiben.com zu kontaktieren. Für Jugendliche bietet sich insbesondere die Schreibwerkstatt an, in der eine Zeitung erstellt wird und die Teilnehmer zur Publikation von eigenen Texten und Geschichten angeregt werden. Ehrenamtliche Helfer unterstützen die Teilnehmer, am Anfang auch durch die Methode des „stellvertretenden Schreibens“. An eigenen Texten wird auch wieder das Lesen geübt, so dass der Alphabetisierungsprozess stark von individuellen Interessen gelenkt werden kann.
4. Der Verein südost Europa Kultur e.V. hilft in erster Linie Flüchtlingen aus Südosteuropa, kümmert sich auch um Roma-Familien. Unter anderen Aktivitäten bietet er Alphabetisierungskurse sowie Integrationskurse und Frauenkurse an. Nähere Informationen unter www.suedost-ev.de.

Fort- und Weiterbildungsangebote für Alphabetisierungskursleiter

1. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. bietet unter der Adresse www.alphabetisierung.de vielfältige Unterstützung für Lehrende in Alphabetisierungskursen und für Lernende an. Die Angebote reichen von Schülerinformationen, Hilfen bei der Kursfindung über das sog. Alfatelefon bis zu fachlichen Informationen zur Alphabetisierung, z.B. Qualifizierungsmöglichkeiten für Kursleiter und Unterrichtsmaterialien (s. Tipps und Downloads).
2. Über die AG "Durchgängige Sprachbildung" werden für das nächste Schuljahr Fortbildungsangebote zum Thema "Alphabetisierung und Zweitspracherwerb" organisiert. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer wenden sich bitte an Brigitte Schulte: brigitte@schulte.net.

Regionale Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung Ansprechpartner zu Fragen der Sprachförderung am Übergang von der Kita in die Schule

Ines Rackow⁴

Im Berliner Schulgesetz wurde 2008 das Recht der Kinder auf die sprachliche Förderung schon vor Eintritt in die Schule verankert. In der pädagogischen Praxis sind insbesondere die Kinder, die erst im Jahr vor Eintritt in die Schule in die Kindertagesstätte kommen eine besondere Herausforderung.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung beauftragt seit dem Jahr 2008 Lehrkräfte mit der Beratung von Kindertagesstätten und Schulen zur individuellen sprachlichen Förderung. Insbesondere für die Kinder, die sich im Jahr vor Eintritt in die Schule in der verpflichtenden Sprachförderung befinden, wird der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule durch eine enge Verzahnung der sprachlichen Förderung beider Bildungseinrichtungen erleichtert.

Regionale Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung — Wer ist das?

Die regionalen Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung setzen sich aus Lehrerinnen und Lehrern für den Förderschwerpunkt Sprache und Lehrerinnen und Lehrer mit Kompetenz für das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache zusammen. Die regionalen Sprachberaterteams werden von einer Koordinatorin/einem Koordinator geleitet. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sind auch Ihre Ansprechpartner.

Welche Beratungsangebote machen die regionalen Sprachberaterteams den Kindertagesstätten und Grundschulen?

- Beratung von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten und Schulen zur ganzheitlichen und individuellen Sprachförderung
- Beratung bei der Erarbeitung integrativer Sprachförderkonzepte und der Gestaltung eines sprachförderlichen Alltags
- Unterstützung bei der Beratung von Eltern zur sprachlichen Förderung ihres Kindes
- Informationen zu bezirklichen Netzwerken
- Beratung zu Kooperationen mit Institutionen der sozialen und medizinischen Versorgung

Zu welchen konkreten Themen können sich Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten und Grundschulen mit den regionalen Sprachberaterteams austauschen?

- Sprache in Handlungszusammenhängen
- Sprache und sprachliche Vielfalt erleben
- Kommunikations- und Schriftkultur
- Stolpersteine sprachlicher Entwicklung
- individuelle Lernwege beobachten und dokumentieren
- die sprachliche Förderung planen

Die folgenden Beiträge basieren auf praktischen Erfahrungen der regionalen Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung und sind als Anregungen für die pädagogische Praxis konzipiert.

⁴ Koordinatorin SenBildWiss

Übersicht über die Ansprechpartner in den jeweiligen Stadtbezirken:

Name	Bezirk	Schule	Telefon Schule	Fax Schule
Heike Schimkus	Mitte	01S06	46905960	46905970
Gunhild Siebenhaar	Friedrichshain-Kreuzberg	02S06	50585866	50585835
Ulrike Rautenberg	Pankow	03S09	47607938	47607931
Frank Ehret	Charlottenburg-Wilmersdorf	04S03	902925040	902925044
Hildegard Teschner	Spandau	05G01	3393870	33938721
Andrea Schmedes	Steglitz-Zehlendorf	06G06	8316655	83227522
Inge Lückemeier-Lange	Tempelhof-Schöneberg	07S02	902777460	902777409
Lena Trippen	Neukölln	08S08	60002250	6010177
Ines Lüdtko	Treptow-Köpenick	09S04	6455031	6455865
Kerstin Kujath	Marzahn-Hellersdorf	10S11	9366870	93668715
Sabine Parpat	Lichtenberg	11S06	9721409	97104940
Erika Jacob	Reinickendorf	12S03	40303819	40203789

Sprachförderung in der Schulanfangsphase als gemeinsame Aufgabe von Erzieherinnen und Lehrerinnen

Andrea Schmedes⁵

Erzieherinnen verfügen aufgrund ihrer Ausbildung über fachliche Ressourcen, die in Kindertagesstätten derzeit verstärkt in den Dienst einer qualifizierten Sprachförderung gestellt werden. In der Schulanfangsphase werden diese pädagogischen Qualitäten im Hinblick auf eine gezielte Sprachförderung bislang oft noch zu wenig beachtet. Wenn es Erzieherinnen und Lehrerinnen gelingt, sich als Team über ein gemeinsames Sprachförderkonzept zu verständigen und gemeinsam zu handeln, steht einer integrierten systematischen und durchgängigen Sprachförderung zur Schaffung von Chancengerechtigkeit nichts mehr im Weg. Es ist das Anliegen des folgenden Beitrags Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Erzieherinnen und Lehrerinnen „Hand in Hand“ die Sprachförderung organisieren können.

Sprachförderung als Bildungsauftrag

Das Thema Sprachförderung ist derzeit in aller Munde. Es ist hinreichend bekannt, dass eine solide Sprachkompetenz Grundlage allen schulischen Lernens ist und eine erfolgreiche schuli-

⁵ Koordinatorin der vorschulischen Sprachförderung im Bezirk Steglitz-Zehlendorf

sche Laufbahn bedingt. Ein nicht altersgemäß entwickeltes Sprachsystem bedeutet häufig ein erhöhtes Risiko für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache und spätestens seit PISA ist deutlich geworden, dass eine ausreichende Lesefertigkeit auch auf einer gut entwickelten Sprachkompetenz aufbaut.

Immer deutlicher wird aber auch, dass eine altersgerechte Sprachkompetenz nicht bei allen Kindern vorausgesetzt werden kann, ganz gleich, ob Deutsch die Muttersprache oder die Zweitsprache ist. Für viele Kinder müssen zunächst einmal die Grundlagen gelegt und ausreichende Lernmöglichkeiten geschaffen werden, damit sie ihre Sprachkompetenz aufbauen und erweitern können. Insbesondere für sozial benachteiligte Kinder und für Kinder mit Migrationshintergrund sind die Bildungschancen deutlich schlechter. So sind alle Bildungseinrichtungen aufgefordert, ihren Beitrag zu leisten und die Sprachförderung als Teil ihres Bildungsauftrags zu verstehen.

Sprachförderung als Aufgabe aller Bildungseinrichtungen

Die Feststellung des Sprachstands im Jahr vor der Einschulung und eine bei festgestelltem Sprachförderbedarf sich anschließende verpflichtende Sprachförderung sind bereits ein guter Weg, um Kinder mit geringer Sprachkompetenz in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Diese Maßnahmen sind aber nicht ausreichend, wenn Kinder langsam lernen, unregelmäßig an der Förderung teilnehmen oder nicht lange genug gefördert werden konnten und somit bei Eintritt in die Grundschule noch erhebliche Sprachdefizite aufweisen. Berücksichtigt werden müssen auch Kinder, die kurz vor der Einschulung aus dem Ausland kommen und über keine Deutschkenntnisse verfügen.

In Berlin ist die „Durchgängige Sprachförderung“ ein gesamtstädtischer Fortbildungsschwerpunkt, in dessen Rahmen bereits viele Beispiele einer gelungenen Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schulen entstanden sind, die sich um eine durchgängige Sprachförderung bemühen. Um von einem „Nacheinander“ zu einem „Miteinander“ der Institutionen zu gelangen, sollte Sprachförderung in der Schulanfangsphase möglichst als Fortführung der Sprachförderung im Elementarbereich verstanden werden. Mit der Absprache über gleiche Materialien, mit der Verabredung von gemeinsam durchgeführten Projekten, Methoden und Interaktionen lässt sich dieses Ziel umsetzen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass formelle und informelle Bildungsbereiche genügend Potenziale für sprachliche Förderung bieten, die in den Dienst der Sprachförderung gestellt werden können. Es sollte berücksichtigt werden, dass die Sprachförderung in der Erzieherausbildung eine lange Tradition hat und Erzieherinnen somit über Kompetenzen verfügen, die in der Schulanfangsphase zielgerichtet für eine ganzheitliche und für eine „kompensatorische“ Sprachförderung (Häuser/Jülich 2007) genutzt werden können. Zu selten noch werden diese „Fachleute“ für den Aufbau einer systematischen und professionellen Sprachförderung im Rahmen des Schulvormittags eingesetzt. Zur Gestaltung eines sprachsensiblen und sprachförderlichen Unterrichts und zur Durchführung von Sprachfördergruppen können Erzieherinnen einen kompetenten Beitrag leisten.

Sprachförderung im Team

Sprachförderung erweist sich als besonders effektiv, wenn ein Förderkonzept von einem ganzen Team und nicht nur von einem „Zuständigen“ erarbeitet und getragen wird. Gerade die vielen kleinen Selbstverständlichkeiten sind es, „die (...) konzeptionell verabredet und von allen gemeinsam getragen werden müssen, damit durchgängige Sprachbildung ihren Anteil zu Bildungsgerechtigkeit für Kinder beiträgt.“ (SenBWF, Fachbrief 7, S.4) In der Schulanfangsphase bietet sich daher wie in keiner anderen Jahrgangsstufe die Möglichkeit, im Team von Lehrerinnen und Erzieherinnen Grundprinzipien und Bereiche der Sprachförderung zu formulieren und umzusetzen und damit die sprachliche Entwicklung der Kinder im Schulalltag zielgerichtet zu unterstützen.

Grundprinzipien der Sprachförderung

Bei systematischem Einsatz können die „vielen kleinen Selbstverständlichkeiten“ die Sprachentwicklung der Kinder deutlich voranbringen. So sollten zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen Grundprinzipien vereinbart werden, die in allen Bildungsbereichen vielseitig einsetzbar sind. In diesem Zusammenhang seien insbesondere folgende Prinzipien der allgemeinen Sprachförderung hervorgehoben:

- Schaffen eines kommunikativen Klimas
- Wecken der Freude am Sprechen
- handlungsbegleitendes Sprechen
- Förderung des Dialogs unter Einsatz der Körpersprache (Mimik, Gestik), besonders für Kinder, deren Sprachverständnis noch aufgebaut werden muss
- Herstellen von Blickkontakt
- konzentriertes aktives Zuhören
- Fragen stellen, v.a. offene Fragen
- korrigierende Wiederholung und Erweiterung der kindlichen Aussagen
- Verständnissicherung (Kindergarten heute spezial, S. 19-23)

„Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits den mündlichen Gebrauch der Alltagssprache erlernt, zum Teil Erfahrungen mit der Schriftsprache gemacht und unterschiedliche — auch mehrsprachige — Spracherfahrungen gesammelt. Es wird an die individuell vorhandene sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angeknüpft, ihre Sprachentwicklung weiter gefördert und die Kontinuität ihres sprachlichen Lernens gesichert“ (Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch, S. 17).

Diese fächerübergreifenden Maßnahmen können, konsequent angewendet, die Kommunikations- und Lernerfolge vieler Kinder sichern. Sie sind sowohl im Unterricht als auch in der ergänzenden Förderung und Betreuung einsetzbar und sollten deshalb von allen pädagogischen Fachkräften durchgängig praktiziert werden.

Spezifische Sprachförderbereiche

Neben den zuvor erwähnten Grundprinzipien der allgemeinen Sprachförderung gibt es aber auch spezielle Bereiche inhaltlicher und spielerischer Art, die geeignet sind, die Sprachkompetenzen der Kinder aufzubauen und zu erweitern. Letzteres sollte nicht nur Aufgabe der Lehrerinnen sein; auch Erzieherinnen können und sollten ihren Beitrag dazu leisten, einen für die Kinder sprachförderlichen Schulalltag zu gestalten. So ist es denkbar, dass sie innerhalb des Schulvormittags, aber auch während der Freizeitphasen Sprachfördereinheiten zu folgenden Schwerpunkten anbieten könnten:

- Durchführung von Spielen aus der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung, die mit Sprache verknüpft werden und den Kindern helfen, sich körpersprachlich auszudrücken.
- Einsatz von Symbol- und Rollenspielen, in denen andere Ausdrucksmittel (wie Mimik, Gestik, Intonation) eingesetzt werden können.
- Übungen und Spiele zur täglichen Wortschatzarbeit in allen Fächern,
- Übungen und Spiele zur phonologischen Bewusstheit.
- Literacy: Dialogisches Bilderbuchlesen, Vorlesen, Geschichten erzählen, den Umgang mit Buchstaben und anderen Symbolen einüben.
- „Teamteaching“ im Projekt: Themen zur Begriffsbildung anbieten, Teilbereiche der Grammatik aufgreifen und üben.
- Durchführung von „Lernszenarien“ und speziellen Sprachförderprogrammen.

Bei allen Maßnahmen zur Sprachförderung ist eine Absprache über die Inhalte zwischen den Erzieherinnen und den Lehrkräften erforderlich.

Weitere Aufgabenfelder

Neben den aufgezeigten Möglichkeiten zur Sprachförderung ist es weiterhin denkbar, Erzieherinnen und Erzieher im Bereich der Förderdiagnostik und Beratung einzusetzen. So könnten sie z.B. folgende Aufgaben übernehmen:

- Kontaktaufnahme zu den Kitas, aus denen die Grundschule Kinder übernimmt, um die „durchgängige“ Sprachförderung zu koordinieren.
- Durchführung einer Eingangs- bzw. Förderdiagnostik im Bereich Sprache sowie Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung im Unterricht,
- Beratung von Eltern und Kollegen.

Organisationsformen

In der Schulanfangsphase bieten sich mehrere Organisationsformen an, in denen Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam die Sprachkompetenz der Kinder fördern können. Drei Möglichkeiten seien hier kurz skizziert.

Zum einen kann eine allgemeine Sprachförderung integrativ im Unterricht erfolgen, um „jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung (zu) fördern, das ‚unauffällige‘ wie das ‚sprachauffällige‘ Kind, sei es besonders schnell oder langsam in seiner Entwicklung.“ (Valentin, S. 34)

Zum anderen sollte eine Sprachförderung für Kinder, bei denen bewusst gestaltete Unterrichts- und Alltagssituationen nicht ausreichen, in temporären Kleingruppen stattfinden, um ihre Sprachkompetenz zu erweitern. „Für viele sprachauffällige Kinder reichen die üblichen kommunikativen Angebote (...) nicht aus. Für diese Kinder müssen, unter geschützten Bedingungen, stabile entwicklungsförderliche Interaktions- und Kommunikations-gelegenheiten geschaffen werden, die ihre sprachlichen Besonderheiten und Bedürfnisse berücksichtigen. Diese entwicklungsförderlichen Interaktionen sollten systematisch erfolgen, (...), sie sollten fest in den Tagesablauf des Kindes eingebettet sein, sie bedürfen einer hohen zeitlichen Dichte und unter anderem einer gut qualifizierten Erzieherin.“ (Häuser/Jülisch 2007, S.22)

Für eine professionelle Sprachförderung benötigen Erzieherinnen und Erzieher grundlegendes und umfassendes Wissen, das von der Sprachentwicklung des Kindes ausgeht, förderdiagnostische Verfahren zur Sprachbeobachtung umfasst und Bereiche der Sprachförderung kennt, um die sprachliche Entwicklung der Kinder professionell begleiten zu können. In der Erzieherausbildung wird hierzu ein Grundstein gelegt. Darüber hinaus bedarf es jedoch weiterer intensiver Schulungen, um gut qualifizierte Erzieherinnen für die Sprachförderung auszubilden. Ein anschließendes Coaching im Kita- bzw. Schulalltag, das vor allem das Sprachverhalten der Erwachsenen in den Vordergrund stellt, scheint dabei am wirkungsvollsten zu sein. In diesem Sinne ist der Einsatz von Sprachberater Teams in Kindertagesstätten und der Schulanfangsphase als ein bedeutsamer Schritt zu werten.

Sprachförderung durch dialogorientiertes Arbeiten mit Bilderbüchern im Unterricht der Schulanfangsphase

G. Fehrmann, K. Kuhnert, C. Kuschel, U. Rautenberg, H. Wolff-Schickedanz⁶

Kinder machen Erfahrungen mit Schriftkultur auch durch Bilderbücher. Im günstigen Fall begleitet sie das Bilderbuch durch ihre gesamte Kindheit. Sie erleben vorlesende Eltern und ein reiches Angebot an Bilderbüchern in ihrer Kita. An diese Vorerfahrungen kann das Pädagogen-team der Grundschule anknüpfen.

Das Bilderbuch hat in der Schulanfangsphase viele Funktionen:

- als Medium für einen sprachfördernden Unterricht: Das Bilderbuch schafft Sprechanlässe, Kinder werden mit Erzählstrukturen vertraut gemacht und für die Besonderheiten sprachlicher Gestaltung sensibilisiert (vgl. Kruse 2009). Dabei können die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden („Sprechen und Zuhören“, vgl. Rahmenlehrplan Grundschule);
- als Möglichkeit der Schreibförderung auf unterschiedlichen Niveaustufen besonders in der Phase der Weiterarbeit mit dem Buch („Schreiben — Texte verfassen und Rechtschreiben“, vgl. Rahmenlehrplan Grundschule)
- als Teil der Leseförderung: Bilderbücher fördern die Vorstellungsbildung und ein vertieftes Textverstehen (vgl. Kruse 2009), schaffen Leseinteresse und Lesebedürfnisse. Schwache Leser können Lesen mehr freudvoll als mühevoll erleben („Lesen — mit Texten und Medien umgehen“, vgl. Rahmenlehrplan Grundschule).

1. Wann kann das Bilderbuch im Unterricht der Schulanfangsphase zum Einsatz kommen?⁷

Die Einsatzmöglichkeiten reichen von der organisierten, individuellen Beschäftigung der Schüler/innen mit einem Buch bis zur Nutzung des Bilderbuches als zentrales Medium einer Unterrichtseinheit.

- Lesezeit als Auswahlangebot im Wochenplan und als sinnvolle Nutzung von Restzeiten.
- Schüler betrachten Bilderbücher im Partnergespräch. Sie verabreden sich dazu selbstständig.
- Ein Schüler/ die Lehrerin/ die Erzieherin stellt ein Bilderbuch, z.B. im Morgenkreis, vor. Sie erarbeiten zuvor: Wie kann ich durch meine Buchpräsentation Neugier und Interesse bei meinen Mitschülern wecken?
- Das Bilderbuch wird bei der Bearbeitung eines Themas (z.B. Sachunterricht) oder eines aktuellen Anlasses (z.B. Reise, Ausgrenzung, Trauer etc.) eingesetzt.

2. Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern in der Schulanfangsphase

Bei der Auswahl eines geeigneten Bilderbuchs für die Arbeit mit Kindern der Schulanfangsphase sollten der literarische, der pädagogisch-funktionale, der lesedidaktische und der sprachfördernde Aspekt gleichermaßen Beachtung finden.

Ob sich die Kinder in den Protagonisten mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit wiederfinden, ihre Fantasie angesprochen wird und sie die Handlung nachvollziehen können, muss in die Entscheidung ebenso eingehen, wie die Beachtung formaler Elemente. So sollten Text und Grafik eine Einheit bilden und die Illustrationen Anlass für Gespräche bieten sowie das Textverständnis fördern (vgl. Hoffmann 2002).

⁶ Regionales Sprachberaterteam für vorschulische Sprachförderung Pankow

⁷ (vgl. Claussen 2002)

Für einen positiven Buch-Leser-Bezug ist die Beachtung der individuellen Voraussetzungen des Kindes/ der Klasse, also der Adressaten, nötig. Hier müssen von der Lehrkraft die sprachlichen Gegebenheiten wie die Satz- bzw. Textlänge, das Verhältnis bekannter Begriffe zu unbekanntem, aber auch die Größe und Anordnung von Schrift in die Auswahl mit einbezogen werden. Veränderungen der Figuren, Problemlösungen, überraschende Wendungen und Humor können das Interesse der Kinder wecken, zum Weiterlesen motivieren und einen Ausgangspunkt für die eigene kreative Auseinandersetzung mit dem Buch darstellen (vgl. Niemann 2009).

3. Dialogorientiertes Arbeiten mit dem Buch

Die Steigerung und Verbesserung der Sprach- und Sprechfähigkeit der Kinder zeigt sich beim dialogorientierten Arbeiten in der ständigen Interaktion. Dabei rückt der Erwachsene zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers, der Fragen stellt und Impulse gibt. Die Beiträge der Kinder sind erwünscht, werden aufgegriffen, ergänzt und in den Kontext gebracht. Das Kind wird zum Erzähler der Geschichte, indem es mit eigenen Worten über die Bilder/ das Buch spricht (vgl. Kraus 2010, Hurrelmann 2010). Für das Pädagogenteam der Schulanfangsphase, aber auch für Erzieherinnen von Kitas, geben wir folgende Anregungen:

Einführung des Buches

Eine gute Einführung lenkt die Aufmerksamkeit auf das Medium, weckt Interesse am Thema und erzeugt Spannung.

Vorschläge zur Umsetzung

- Durch Betrachten der Titelseite oder einzelner Bildteile der Titelseite stellen die Kinder Mutmaßungen über das Thema/ die Figuren/ die Handlung an.
- Gegenstand/ Tier/ Figur im Tastsack verstecken.
- Einsatz einer Handpuppe (als Einführung für jedes Buch/ passend zum Buch).
- Singen eines Liedes / Spielen eines Spiels zum Buchthema (vgl. Otten, Erder 2007).

Erarbeitung des Buches

Methoden

Es werden drei elementare Methoden der Bilderbuchbetrachtung unterschieden:

1. Erschließung des Handlungsablaufs durch die Kinder selbst anhand der Bilder; eventuell mit Hilfen (Fragen, Impulsen) durch die Lehrerin.
2. Bildbetrachtung und Vorlesen.
3. Bildbetrachtung und Erzählen.

Die Methoden sollen nicht in Reinform durchgehend angewendet werden. Für jede Buchseite ist das methodische Vorgehen zu finden, welches Bild und Text am besten entspricht. Den Kindern sollte immer genügend Zeit gelassen werden, die Bilder zu betrachten, sich auf diese einzulassen und dadurch Bild und Text in Verbindung zu bringen.

Bei der Erarbeitung des Textes ist es wichtig, sowohl unbekannte Wörter (durch Erklären, Gegenstände zeigen, weitere Beispiele finden) als auch das Verständnis der Handlung durch Fragen, Ersetzen oder Ändern zu schwieriger Wörter und Satzkonstruktionen abzusichern (vgl. Schlinkert 2010).

Techniken

Bewusste Sprechgestaltung des Textes

Eine bewusste Sprechgestaltung des Textes ist wichtig, damit bei den Schülern innere Bilder entstehen und Wörter bzw. Formulierungen nachklingen können.

Zur Sprechgestaltung gehören:

- Variation von Lautstärke, Tempo und Stimmlage sowie der gezielte Einsatz von Pausen.
- Einsatz von Körpersprache, Mimik und Gestik.
- Blickkontakt mit den Schülern.

Der Vorlesende kann durch den Einsatz von Frage- und Modellierungstechniken die Kinder zum Dialog anregen:

Fragetechniken

- Offene Frageformulierung („geschlossene“ Fragen, die nur Ja-, Nein-, Entweder/Oder- bzw. Ein-Wort-Antworten erfordern, engen Kinder in ihren Antwortmöglichkeiten, ihrer Fantasie und im differenzierten Sprachausdruck ein).
- Erweiterte „W“-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? Weshalb?).
- Alternativfragen: Anbieten von zwei Modellen einer Struktur (Erw.: „Ist schweigen leise sprechen oder gar nichts sagen?“) (vgl. Schlinkert 2010).

Modellierungstechniken (Reaktionen auf kindliche Aussagen)

- Korrektives Feedback (Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur (Kind: „Ich habe einen Apfel.“/=Orange/, Erw.: „Oh, deine Orange ist schön rund und orange.“).
- Expansion (Vervollständigen bzw. Erweitern kindlicher Aussagen (Kind: „Ich habe auch so einen Stift.“ Erw.: „Schön, einen Bleistift.“, (Kind: „Das ist ein Hund.“ Erw.: „Ja, das ist ein großer, brauner Hund.“).
- Präsentation der Zielstruktur durch den Erwachsenen (Erw. zeigt Ananas: „Das ist eine Ananas. Die Ananas schmeckt süß. Ich kaufe die Ananas am Obststand.“) (vgl. Reber 2010).

Weiterarbeit mit dem Buch

Ziele der Weiterarbeit sind:

- Kinder in die Rolle des aktiven Erzählers zu bringen,
- Transfer zur Lebenswirklichkeit der Schüler herzustellen,
- sprachfördernde Vertiefung auf allen Sprachebenen sowie
- die Verbindung zur Schriftsprache herzustellen.

Vorschläge zur Umsetzung

- Erzählkiste / Erzähltisch: Alle Dinge des Buches (Stoff-/ Gummifiguren, Gegenstände, Figuren) werden in einer Kiste gesammelt. Auf einem Erzähltisch aufgebaut laden sie auch schwächere Schüler ein, die Geschichte nachzuerzählen bzw. nachzuspielen (vgl. Otten, Erder 2007).
- Erzählstraße einrichten: Die kopierten Bilder werden an die Wand gehängt. Daran paarweise entlang gehend erzählen die Schüler sich die Geschichte (vgl. Claussen 2002).
- Roter Faden: erleichtert das chronologische Nacherzählen (entlang eines roten Geschenkbandes Anordnung von handlungstragenden Figuren und Gegenständen) (vgl. Klank 2002).
- Nachspielen als Rollenspiel, mit Fingerpuppen, als Schattentheater.
- Malen/ Kneten/ Basteln (z.B. ein eigenes Titelbild oder alternatives Ende gestalten, Kneten der Figuren, Basteln für den Erzähltisch).
- Schreiben: einen Steckbrief zu den Bilderbuchfiguren, einen Brief an eine Figur, Beschriften einzelner Bilder, Beschriften von Denk- und Sprechblasen, Führen eines Lesetagesbuches (vgl. Hollstein, Sonnenmoser 2007).
- Lesen: Anbieten eines vereinfachten Textes / einzelner Wörter oder Wortgruppen.
- Leserolle: Material zu einem Buch in einer ansprechend gestalteten Rolle sammeln (vgl. Sahr, Born 1993, Grünwald 1991).

4. Sprachfördermöglichkeiten

Die dialogorientierte Arbeit mit Bilderbüchern bietet einerseits die Anregung der kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung (vgl. Deckert-Peaceman 2001), andererseits vielfältige Fördermöglichkeiten auf allen Sprachebenen:

Aussprache/ phonologische Bewusstheit

- Mundmotorik: Puste- und Ansaugübungen.
- Geschichte durch Geräusche und Tierlaute begleiten (z.B. Rauschen des Windes, Galoppieren von Pferden).
- Quatschwörter und Zaubersprüche erfinden, nachsprechen, einprägen.
- Häufig vorkommende Laute und Lautverbindungen besonders deutlich sprechen lassen, durch Lauthandzeichen unterstützen und dadurch Stellung der Sprechwerkzeuge bewusst machen.
- Reimwörter erkennen und ergänzen.

Grammatik/ Satzbau

- Wiederkehrende Satzmuster aufgreifen (zum Mit- oder Nachsprechen).
- Begriffe der Geschichte als Wortkarten einsetzen (Artikel und Plural üben).
- Verschiedene Satz- und Zeitformen üben.

Wortschatz / Sprachverständnis

- Begriffe erklären lassen (auch Verben und Adjektive).
- Gegenteile suchen, Wortfelder erarbeiten (z.B. Tiere, Lebensmittel, Fortbewegungsarten), Klassifizieren nach Oberbegriffen.
- Silbenklatschen schwieriger Wörter als Merkhilfe einsetzen.
- Wortbildungsübungen (Wortfamilien) durchführen.

Kommunikation

- Einzelne Dialoge mit gleich bleibendem Satzmuster aufgreifen.
- Eigene Gefühle, Gedanken und Meinungen äußern.
- Sich in Rollen versetzen und in ihnen agieren (Rollenspiele).
- Sprechregeln (Pausen einhalten, zuhören, abwarten, ...) kennen lernen und einhalten.

Die Arbeit mit dem Bilderbuch ermöglicht ein projektorientiertes und differenzierendes Arbeiten in der Schulanfangsphase unter Berücksichtigung der Prinzipien des sprachfördernden Unterrichts.

Daher ist das Bilderbuch ein für den inklusiven Unterricht hervorragend geeignetes Medium.

Literatur:

Claussen, C.: Bilderbücher in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 153/2002, Friedrich Verlag
Deckert-Peaceman, H.: Nicht nur zur Weihnachtszeit. In: Die Grundschulzeitschrift 150/2001, Verlag Friedrich

Grünewald, D.: Bilderbücher im Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 46/1991, Verlag Friedrich

Hoffmann, D.: Auswahlkriterien für problemorientierte Kinderliteratur an Beispielen: Emil und die Detektive von Erich Kästner, Alfons Zitterbacke von Gerhardt Holz-Baumert, Ronja Räubertochter von Astrid Lindgren. Universität Leipzig 2002

Hollstein, G., Sonnenmoser, M.: 100 Bilderbücher für die Grundschule. Schneider Verlag 2007

Hurrelmann, B.: Bilder. Bücher. — Bilderbücher! In: Grundschule 11/2010, Westermann

Klank, A.: Der rote Faden. In: Die Grundschulzeitschrift 15/2002, Verlag Friedrich

Kraus, K.: In: Textor, M.R. (Hrsg.), kindergartenpädagogik.de/1982.html, 03.09. 2010

Kruse, I.: Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: Grundschule Deutsch 21/2009, Kallmeyer bei Friedrich in Velber

Niemann, H.: Ohne Bilderbücher geht es nicht. In: Grundschule Deutsch 21/2009, Kallmeyer bei Friedrich in Velber

Otten, M., Erder, Dr. U.: Mach mehr mit Max. Köln 2007

Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch, Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004

Reber, K.: Bausteine sprachheilpädagogischer Unterrichts-Unterrichtsarbeit auf semantisch-lexikalischer Ebene. In: www.paed.uni-muenchen.de/.../reber/bausteine_unterricht/SHPUnterrichtsSemLexFolien.pdf, 21.11. 2010

Sahr, M. / Born, M.: Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler 1993

Schlinkert, H.: Textor, M.R. (Hrsg.), kindergartenpaedagogik.de-online-Handbuch-<http://www.kindergartenpaedagogik.de/513.html>, 03.09. 2010

Sprachförderung in der Kita mit dem Bilderbuch „Von Kopf bis Fuß“ von Eric Carle

Ingrid Schmidt⁸

Ich bin ein Pinguin
und drehe meinen Kopf.
Kannst du das auch?



Das kann
ich auch!



Das Bilderbuch „Von Kopf bis Fuß“ von Eric Carle eignet sich besonders zur Sprachförderung von Kindern, deren Entwicklungsstand bei der Satzbildung bei Satzstufe 1 einzuordnen ist, d.h. sie bilden einfache Hauptsätze mit einteiligem Prädikat (vgl. Mein Sprachlerntagebuch, S. 92). Es ist bei 2-4-jährigen Kindern beliebt, aber auch für 5-8-jährige durchaus noch geeignet, die Satzstrukturen sind leicht zu erweitern, damit ist es gut geeignet als Medium zur Sprachförderung am Übergang von der Kita zur Grundschule.

Schwerpunkte: Körperteile, Tiernamen, Verben (Wortschatzerweiterung)

⁸ Sprachberaterin Charlottenburg-Wilmersdorf

Bildung einfacher Hauptsätze mit Akkusativ, Satzstufe 1
 Inversion (Verbstellung bei Fragen), Satzstufe 3

Ablauf	Sprachfördernde Aspekte	Materialien
Einstieg: Die Kinder legen sich auf den Boden, schließen die Augen und hören Dschungelmusik mit verschiedenen Tierstimmen.	Schulung der auditiven Aufmerksamkeit Kinder äußern sich: „Ich denke, das ist ein“ o.ä.	(Rhythmikraum) Kissen oder kleine Teppiche CD mit Tierstimmen aus dem Dschungel, CD-Player
Zielangabe: Wir schauen uns die Tiere in diesem Bilderbuch an.	Einsatz von Mimik u. Gestik Sicherheit durch Überblick	
Erarbeitung: Präsentation des Bilderbuchs, zunächst der ersten drei Seiten „Ich bin ein Pinguin und drehe meinen Kopf. Kannst du das auch?“ Anschließend werden die weiteren Seiten präsentiert. (Tiere: Pinguin, Giraffe, Büffel, Affe, Seehund, Gorilla, Katze, Krokodil, Kamel, Esel, Elefant, Papagei, Körperteile: Kopf, Hals, Schultern, Arme, Hände, Brust, Buckel, Hüften, Knie, Beine, Fuß, Zeh Verben: drehen, beugen, hochziehen, schwingen, klatschen, klopfen, ausschlagen, stampfen, wackeln)	Pädagogin/Pädagoge macht die Bewegung vor. Kinder machen die Bewegung nach. Zunehmend im Dialog sprechen: „Kannst du das auch?“ „Das kann ich auch.“	Bilderbuch „Von Kopf bis Fuß“
Weiterführung: „Erinnerst du dich an die Tiere?“ (Impuls) <ul style="list-style-type: none"> • Ein Umrissbild jeden Tieres wird gezeigt. Die Kinder füllen es mit Buntpapierschnipseln oder Papierkügelchen. • Es wird ein eigenes Bilderbuch für die Gruppe gebastelt. • Ein Kind verzaubert die anderen „Schi, scha, schu, ein Affe bist jetzt du.“ • Memory mit Tieren oder Körperteilen (Anlautmemory) • Silbenrennen • Rap: Ich kann laufen, kannst du das auch? Ja, das kann ich auch. 	Wiederholung des Wortschatzes und der Satzstrukturen Erweiterung des Wortschatzes und der Satzstrukturen (z. B. Ich kann meinen Kopf drehen, ich habe meinen Kopf gedreht, Satzstufe 2, Konjugation) genaue Artikulation verschiedener Laute (di, da, du) Übungen zur phonologischen Bewusstheit	Umrissbilder der Tiere Buntpapier oder Krepppapier Papier, Pappe, div. Materialien Memorykarten

Literatur:

- Carle, Erich (2000). Von Kopf bis Fuß. Gerstenberg Verlag. Hildesheim. ISBN:978-3-8369-49231.
 Röll, A., Böhm, C., Boger, M. u.a. (2003). Sprachförderung an Kindergärten. Mobile sonderpädagogische Hilfe, Bayern.
 Sen BWF (2007). Mein Sprachlerntagebuch. Berlin

Sprachberaterteam Neukölln - Kooperation in Netzwerken

Regionales Sprachberaterteam für vorschulische Sprachförderung, Neukölln

Das regionale Sprachberaterteam für vorschulische Sprachförderung, Bezirk Neukölln versteht sich als Bindeglied und als Vermittler zwischen den Institutionen Kita - Grundschule unter Einbeziehung der vorhandenen Netzwerke im Bezirk.

In Neukölln leben mehr als 160 Nationen. Hier gibt es besonders viele Kinder mit Sprachförderbedarf aus bildungsfernen Familien, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen. Diese Kinder können von uns meist erst nach erfolgter Schulanmeldung und in enger Zusammenarbeit mit dem Bezirksamt Neukölln, Schulorganisation in Grundschulen, hinsichtlich ihres sprachlichen Förderbedarfes getestet, erfasst und begleitet werden.

In allen unterschiedlichen Zusammenhängen steht für uns an oberster Stelle die Förderung des Kindes in der deutschen Sprache, damit das Kind einen guten Schulstart hat und somit erfolgreich die Schule durchlaufen, alle Hilfsmöglichkeiten ausschöpfen und Unterstützung bekommen kann.

Durch unsere Tätigkeit in Kitas und Grundschulen haben wir festgestellt, dass viele verschiedene Institutionen um das Wohl des Kindes bemüht sind, jedoch oft untereinander kein bzw. wenig Kontakt besteht. Daraus ergab sich für uns die Notwendigkeit, die Aufgabenfelder der jeweiligen Institutionen durch persönlichen Kontakt zu erfassen.

Die Aufgaben der Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, den Partnern im Schulumfeld und Sozialraum ergibt sich aus §3 (5) Grundschulverordnung: „Die Schulen öffnen sich in ihr soziales Umfeld. ...“

Unterstützung am Übergang Kita - Grundschule

Über die Regionale Schulaufsicht wurde der Kontakt zu den Schulleitern und Schulleiterinnen hergestellt und die Ziele und Wichtigkeit der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen Kindertagesstätte - Grundschule im Sinne einer durchgängigen (Sprach)Bildung verdeutlicht.

Durch unsere Teilnahme an regelmäßigen Regionalkonferenzen des Bezirksamtes Neukölln von Berlin, Abteilung Jugend konnten wir enge Kontakte zu den Kita-Leitungen, der Behindertenhilfe, dem regionalen sozialpädagogischen Dienst und dem Gesundheitsamt Neukölln, Bereich Kinder- und Jugendgesundheitsdienst aufbauen. So können auf kurzem Wege Informationen ausgetauscht werden, die dann durch die Sprachberaterinnen in die Kitas und Schulen gelangen.

Durch unsere guten Kontakte zu den Kitas und Grundschulen hat das Sprachberaterteam Neukölln einen Bildungsverbund mit Grundschulen und den umliegenden Kitas sowie FörMig-Transfer initiiert. Unter Einbeziehung des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg (SFBB) haben wir, gemeinsam mit einer Grundschule, den dazugehörigen Kitas und FörMig-Transfer eine Fortbildungsreihe für Erzieherinnen und Lehrerinnen geplant und durchgeführt. Mit Unterstützung der Stadtteilmütter streben wir und die Lesepaten ein bilinguales Vorlesen in Kitas und /oder Grundschulen an.

Im Quartiersmanagement des Bezirkes werden Gremien wie die Kiez-AG, die Familien(kompetenz)zentren, die Stadtteilmütter usw. genutzt, um die Kooperation zwischen Kita und Grundschule zu konkretisieren und zu initiieren. Zu bestimmten bildungsrelevanten Themen werden Referenten vorgeschlagen oder das Quartiersmanagement unterstützt sprachfördernde Projekte wie z.B. „Der kleine Stern“, einem Lern-Erlebnis-Programm zu unterschiedlichen Bildungsbereichen.

Am „Runden Tisch“ des Familienkompetenzzentrums mit den umliegenden Grundschulen und Kitas, dem Elterncafé sowie den Stadtteilmüttern werden gemeinsame Vorgehensweisen diskutiert. Mit unserer Unterstützung werden Themenvorschläge für übergreifende Fortbildungen wie „Sprachlerntagebuch — LauBe“, „Berliner Bildungsprogramm — Rahmenlehrplan der Grund-

schule“ gesammelt, Elternabende mit Kurzvorträgen zu relevanten Themen z.B. „Erwartungen und Voraussetzungen für den Schulanfang“ geplant und durchgeführt.

Das regionale Sprachberaterteam für vorschulische Sprachförderung Neukölln nutzt die bestehenden Kontakte, um die Netzwerkpartner nicht nur für die frühe vorschulische Sprachförderung zu sensibilisieren, sondern diesen Bereich im Bezirk Neukölln weiter auszubauen und den Prozess der Kooperation in den Netzwerken zu intensivieren.

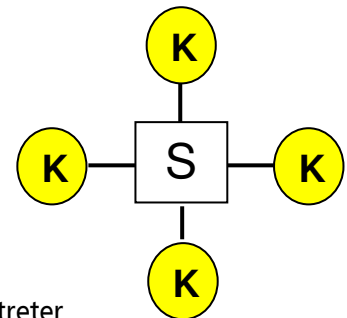
So vielschichtig wie das Leben in Neukölln ist, kann kein starres Modell zum Erfolg führen. Eine Vielfalt von unterschiedlichen Wegen verfolgt ein Ziel: Die durchgängige sprachliche Bildung aller Kinder. Grundlegend ist ein Zusammenwirken aller Akteure, um sprachliche Förderung über Bildungsorte hinaus zu sichern und Kindern Bildungschancen zu eröffnen.

Durchgängige Sprachbildung am Beispiel Neukölln

Durchgängige Sprachbildung ist das ehrgeizige Ziel der Schulen und Kitas, die mit Unterstützung von FörMig-Transfer Berlin⁹ ihre Kooperation gestalten. Wie kann Sprachbildung in der Kita und in der Schule aufeinander abgestimmt werden, sodass die Kinder nach dem Übergang in die Schule eine größtmögliche Kontinuität bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen erfahren?

Eine Basiseinheit entsteht

Am Anfang sind die Schul- und Kitaleitungen gefordert, die organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich die Zusammenarbeit der Pädagogen und Pädagoginnen entwickeln kann.



- ☺ Runder Tisch: Schulleitung lädt Kitaleitungen (evtl. Elternvertreter und weitere Partner) ein
- ☺ Ziele klären: gemeinsames Verständnis von Bildungsauftrag und Bildungsverständnis
- ☺ Schule und Kitas benennen verantwortliche Pädagoginnen für die Kooperation.
- ☺ Tandems festlegen: eine Lehrkraft und je eine Kita-Erzieherin bilden eine Partnerschaft und pflegen den direkten Kontakt miteinander. → gegenseitige Hospitation, Schul- und Kitabesuche mit den Kindern, ...
- ☺ Bestandsaufnahme: Was machen wir bereits? Profil und Ressourcen der Einrichtungen (z.B. Räumlichkeiten zur gemeinsamen Nutzung, ...)
- ☺ den ersten inhaltlichen Schwerpunkt vereinbaren: z.B. Erzählzeiten in der Kita und in der Schule
- ☺ AG Sprachbildung der Tandems vereinbart gemeinsame Fortbildungen zum Schwerpunktthema und pflegt den fachlichen Austausch
- ☺ Kooperationskalender: Jahresübersicht über gemeinsame Aktivitäten
- ☺ Kooperationsvereinbarung¹⁰: Information der Eltern und Gremien, Veröffentlichung in den Einrichtungen, Homepage, Verankerung in der Kita-Konzeption und dem Schulprogramm.

⁹ FörMig-Transfer: (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wird vom Land Berlin als Transferprogramm gefördert. www.foermig-berlin.de

¹⁰ Siehe TransKiGs . <http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/landberlin.html>

Die AG Sprachbildung

In der AG Sprachbildung treffen sich die Tandems sowie weitere Pädagoginnen und Pädagogen aus der Saph, den Kitas und der ergänzenden Betreuung. Referent/innen (FörMig, SFBB, Regionale Fortbildung ...) geben einen fachlichen Input zum gewählten Fortbildungsthema, zu dem möglichst eine „Praxisaufgabe“ gehört. Sie wird bis zum nächsten Treffen in den Einrichtungen umgesetzt, sodass die Erfahrungen ausgetauscht und bewertet werden können. Durch die gemeinsamen Fortbildungen sind Inhalte, Methoden und Rituale zur Sprachförderung allen Beteiligten bekannt: Die Lehrkraft der Saph weiß, was und wie die Kinder in der Kita bereits gelernt haben und kann in ihrem Unterricht daran anknüpfen, die Kita-Erzieherin kann davon ausgehen, dass ihre Arbeit in der Schule weiter geführt wird.

Themen der AG Sprachbildung:

- Sprachlerntagebuch der Kita und weitere Instrumente der Senatsverwaltung¹¹
- gemeinsame Diagnostik der Vorschulkinder und Beratung der Förderung¹²
- Vorlesen und Lesen; Vor-Leserollis in Kita und Schule
- Experimentieren und Sprachlernen¹³
- Lernszenarien mit Bilderbüchern
- Sprache, Bewegung und Yoga
- Grundlagen und Stolpersteine des Zweit-Sprachlernens
- Austausch über Fördermaterialien und -erfahrungen
- Rituale

Eltern einbeziehen

Information und Beteiligung von Anfang an

Die Eltern sind bei der Gestaltung des Übergangs als Partner unentbehrlich und sollten von Anfang an in die Kooperation einbezogen werden. Die Tandem- Lehrkraft informiert auf einer Elternversammlung in der Kita über das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen und lädt die Eltern zum Tag der offenen Tür und Unterrichtsbesuch ein. Die mehrsprachige Broschüre „Bald komm' ich in die Schule“¹⁴ gibt den Eltern Hinweise, wie sie ihr Kind in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützen können und ist Anlass, um über gegenseitige Erwartungen zu sprechen. Schulen und Kitas, die eine gemeinsame Diagnostik vor Schuleintritt durchführen, informieren die Eltern über die Ergebnisse und beziehen sie in die Förderung ein. Mit Elterngesprächskreisen und Elterncafés bieten die Kooperationspartner im letzten Kitajahr Gelegenheit, die Schule, Lehrkräfte und andere Eltern kennen zu lernen.

Stolpersteine und Lösungsansätze

Stolperstein: Wie findet der Transfer in die Einrichtung statt?

Nicht alle Pädagogen und Pädagoginnen der Kooperationsgemeinschaft können an den Fortbildungen teilnehmen. Um sie dennoch einzubeziehen, ergänzt in Neukölln das Beratersteam für vorschulische Sprachförderung die AG. Durch diese Zusammenarbeit können die Fortbildungsinhalte in die Beratung der Kitas integriert werden.

Stolperstein: Referenten, Prozessbegleitung — wo gibt es Unterstützung?

Die externe Prozessbegleitung der Kooperation über einen längeren Zeitraum hat sich als eine Gelingensbedingung erwiesen. Es werden Strukturen etabliert, die ein Hineinwachsen in die Koordinierungsaufgabe erleichtern. Ansprechpartner sind z. B.: Sozialpädagogisches Fortbil-

¹¹ Übersicht s. Anlage: Sprachdiagnose und -förderung in Kita und Schulanfangsphase

¹² FörMig-Berlin(Hrsg): Momo – Rahmengeschichte zum Erfassen sprachlicher und basaler Fähigkeiten vor Schuleintritt. www.foermig-berlin.de

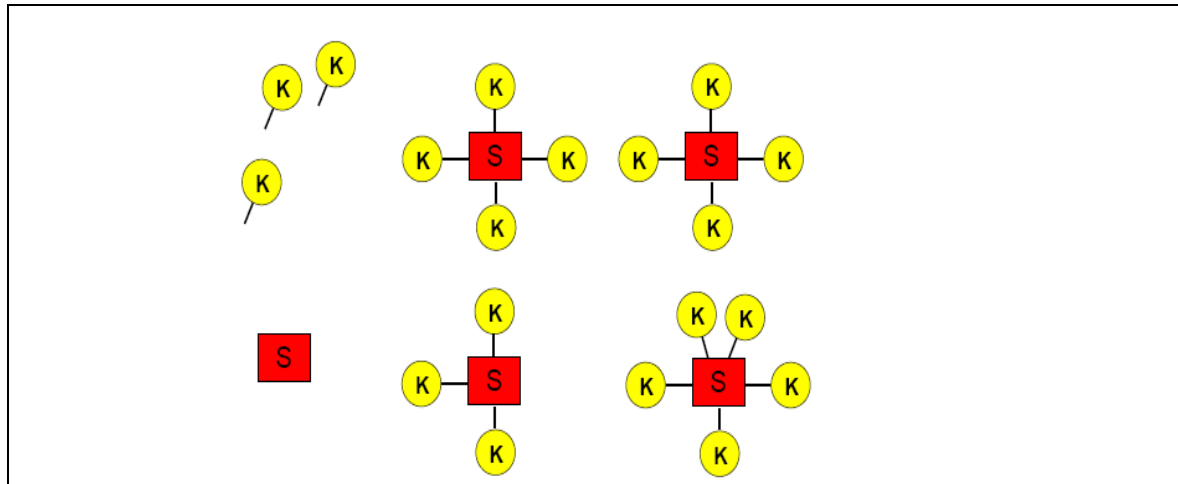
¹³ Fortbildungen bietet z.B. das „Haus der kleinen Forscher“ an: www.haus-der-kleinen-forscher.de

¹⁴ Download: www.foermig-berlin.de

dungsinstitut Berlin - Brandenburg (SFBB), Koordinierung der Multiplikatoren für den Übergang in der Senatsverwaltung, Regionale Fortbildung.

Stolperstein: Kooperation hat Grenzen — Grenzen sind fließend!

Die Basiseinheiten mit festen Kooperationen bestehen aus einer Schule und jenen Kitas, aus denen die meisten Kinder in die Schule aufgenommen werden. Im Einzugsgebiet einer Schule oder Kita liegen jedoch weitere Einrichtungen. In lokalen Bildungsnetzwerken werden sie zusammengeführt. Hier ist das Forum, wo Erfahrungen und Informationen ausgetauscht werden aber auch weitere Partner für Bildung und Erziehung ihre Unterstützungsmöglichkeiten einbringen (z.B. Bibliotheken, Stadtteilmütter, RAA-Rucksack-Projekt¹⁵, Familienzentren, QM ...).



Lokales Bildungsnetzwerk

Ausblick

Vernetzung der Ressourcen

Ein Pilotprojekt in Neukölln bietet einer Grundschule und den vier kooperierenden Kitas die Fortbildungsmöglichkeit für alle Erzieher/innen und Pädagogen und Pädagoginnen der Schulanfangsphase/ Saph (insgesamt 90 Teilnehmer/innen), indem dasselbe Thema zu drei verschiedenen Terminen angeboten wird. Teamfortbildungen tragen zu größerer Nachhaltigkeit bei und fördern den fachlichen Austausch in der Einrichtung. Die Erfahrungen werden dokumentiert, um sie für andere Kooperationsgemeinschaften nutzbar zu machen.

Das Projekt wird durch die Zusammenarbeit von SFBB, dem Beraterteam für vorschulische Sprachförderung Neukölln, dem Kitaträger Eigenbetriebe SüdOst und FörMig-Transfer möglich, die Referenten und Begleitung zur Verfügung stellen.

¹⁵ Rucksack ist ein Sprachförderprogramm, das sich an Eltern, Kindertagesstätten und Grundschulen richtet. Alle Beteiligten werden dabei zu Partnern in der Sprachförderung ihrer Kinder, <http://www.raa.de/rucksack.html>.

Das KieWi—Sprachcamp Naturwissenschaften

Naturwissenschaftliches und sprachbezogenes Lernen im Rahmen eines außerschulisch organisierten Bildungsangebots für Berliner Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5/6

Sabine Streller, Claus Bolte¹⁶

Im Mittelpunkt des Projekts „KieWi-Sprachcamp Naturwissenschaften“ steht die Förderung unterrichtssprachlicher und naturwissenschaftsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 und 6 im Rahmen eines außerschulischen Bildungsangebots. Das Sprachcamp wurde in den Herbstferien des Jahres 2010 erstmals realisiert; die Planungen für zwei weitere Durchgänge in den Sommer- und Herbstferien 2011 sind im vollen Gange.

Das eigens in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Forschung und Wissenschaft entwickelte Bildungsangebot richtet sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler, die sich gern mit naturbezogenen und naturwissenschaftlichen Sachverhalten beschäftigen. Für diese Schwerpunktsetzung gibt es mehrere, gut Gründe und didaktische Befunde:

1. Außerhalb von Schule und Unterricht ist das Angebot für Schülerinnen und Schüler, die sich für Naturwissenschaften interessieren und die sich in ihrer Freizeit gerne naturwissenschaftlich betätigen würden, begrenzt; wir würden sagen, das Freizeitangebot im Bereich der Naturwissenschaften geht selbst in einer Großstadt wie Berlin gegen Null, obgleich bekannt und wissenschaftlich belegt ist, dass sich viele Schülerinnen und Schüler zumindest der unteren Jahrgangsstufen durchaus für Naturwissenschaft und Technik und für die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer interessieren (Streller 2009).

2. Die Initiatoren des Projekts waren und sind davon überzeugt, dass gerade die Beschäftigung mit alltagsnahen und lebensweltlichen Naturphänomenen Anlässe bietet, um Fragen von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen und zu beantworten, die ihnen als relevant und bedeutsam beurteilt werden; Fragen, deren Behandlung im regulären Unterricht eher wenig Zeit gewidmet wird.

3. Eines der wichtigsten Argumente ist jedoch, dass einerseits die Struktur naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung einen handlungsorientierten Zugriff geradezu impliziert und dass andererseits die Prozesse naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung in einem sprachlichen Rahmen ablaufen bzw. initiiert werden können, die auch solchen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse eröffnen, die über eher geringere Kompetenzen im Bereich der gängigen Unterrichtssprache verfügen (Bolte, Pastille 2010).

Zwei Projekte, die in der Abteilung der Didaktik der Chemie der Freien Universität Berlin seit mehreren Jahren verfolgt und erfolgreich realisiert werden, konnten für das KieWi-Sprachcamp Naturwissenschaften adaptiert werden; zu nennen sind zum einen das KieWi & Co. Projekt (KieWi steht für Kinder entdecken Naturwissenschaften; Bolte, Streller, 2006; Bolte, Streller, 2007; Bolte, Streller 2008; Streller 2009) und zum anderen das Projekt des sprachaktivierenden naturwissenschaftlichen Unterrichts (Adamik, N'Sir, Bolte, Pastille 2011; N'sir, Adamik, Pastille, Bolte, 2011; Bolte, Pastille 2010; Hecke, Pastille, Bolte 2010).

Neben der Wahl der thematischen Schwerpunkte galt es natürlich auch den grundsätzlichen und methodischen Rahmen des Sprachcamps zu gestalten. Die Erfahrungen im KieWi & Co. Projekt sowie die wissenschaftlichen Studien, die im Zuge des KieWi & Co. Projekts durchgeführt wurden, belegen, dass positive Effekte auf die Lernmotivation nicht von kurzzeitigen Aktivitäten (z.B. eintägigen Events) erwartet werden dürfen (Streller 2009). Gleiches ist anzuneh-

¹⁶ Didaktik der Chemie, Freie Universität Berlin

men, wenn es darum geht, sprachbezogene Lerneffekte zu erzielen, die zur nachhaltigen Kompetenzsteigerung führen sollen. Aus diesem Grunde fiel die Wahl des zeitlichen Rahmens auf eine Veranstaltungsreihe, die zwei Wochen (10 Projektstage) nicht unterschreiten sollte. Da die Maßnahme als außerunterrichtliches Angebot konzipiert wurde, boten sich die Herbstferien 2010 für die erste Durchführung des KieWi-Sprachcamps Naturwissenschaften an. Um vor allem solche Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen, die unter gewöhnlichen Umständen eher nicht an außerschulischen Bildungsangeboten teilnehmen, wurde die Kooperation mit Schulen gesucht, deren Schülerinnen und Schüler im Gros entweder aus eher bildungsfernen Elternhäusern stammen oder deren Schülerinnen und Schüler im Gros die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben. Drei Schulen¹⁷ aus den Bezirken Kreuzberg, Schöneberg und Neukölln haben sich unser Projektinitiative angeschlossen. Eine der Kooperationschulen, die Hunsrück-Grundschule in Berlin Kreuzberg, unterstützte die Projektinitiative im besonderen Maße, indem sie Unterrichtsräume zur Verfügung stellte und den Mensabetrieb organisierte.

Obgleich die Veranstaltungsreihe in einer Schule und in den Schulferien stattfand, sollten die teilnehmenden Schüler/-innen nicht den Eindruck bekommen, dass sie um ihre Ferien gebracht würden und schulischen Unterricht zusätzlich zu besuchen hätten. Vielmehr sollte den Kinderdeutlich werden, dass Lernen — auch in einer Schule und selbst in den Ferien — Spaß machen kann und die Beschäftigung mit Naturwissenschaften intellektuell herausfordernd und bereichernd ist. Kurzum: Es galt ein Programm zu konzipieren, das die Schülerinnen und Schüler als im hohen Maße attraktiv einschätzen und das ihnen Kompetenzerlebnisse und Spaß an der Sache beschern sollte. Dieser Herausforderung versuchten wir durch eine besondere Auswahl an Themen, Methoden und interessanten Ausflügen gerecht zu werden. Einen Überblick über das zweiwöchige Kursprogramm geben die folgenden Tabellen:

Ablauf KieWi Sprachcamp 1. Woche

	Montag, 11.10.	Dienstag, 12.10.	Mittwoch, 13.10.	Donnerstag, 14.10.	Freitag, 15.10.
9.00-10.00	Kennenlernspiel Was passiert in den zwei Wochen?	Morgenspaß: Tropfen zählen Was sprudelt in der Brause?	Ausflug: Hamburger Bahnhof 	Wie arbeite ich in einem Labor?	Ausflug: KieWi-Labor 
10.00-10.30	Pause	Pause		Pause	
10.30-12.00	Übung für Nase-weise und Adleraugen – Stoffe wahrnehmen (schmecken, hören, riechen, tasten, sehen)	Brause – Experimentieren Brause – Auswertung	Wir schauen uns moderne Kunst an und finden heraus, was das mit Naturwissenschaften zu tun hat!	Smarties und Co.: Wir untersuchen Farben in Lebensmitteln und färben Textilien!	<ul style="list-style-type: none"> • genaues Lesen und genaues Arbeiten, • Laborführerschein zum Messen und Wägen, und Federtaschen färben mit Indigo!
12.00-12.15	Pause	Pause		Pause	
12.15-13.30	Große Wörtersuche	Was Experimentieren mit Sprache zu tun hat...	Treffpunkt 9:00 Uhr in der Hunsrück Schule	Kleine Chemiemaler: Fingerfarben selbst gemacht	Treffpunkt 9:00 Uhr in der Hunsrück Schule
13:30-14.15	Mittagessen	Mittagessen		Mittagessen	
14.15-15.00	Spiele: Teamkran und Brauseraketen	Spiel: Eierflug	Mittagessen in einer Mensa	Kleine Wissenschaftler: Anleitungen selbst geschrieben	Mittagessen in einer Mensa

¹⁷ Drei verschiedene Berliner Grundschulen waren beteiligt: die Hunsrück-Grundschule (Friedrichshain-Kreuzberg), die Spreewald-Grundschule (Tempelhof-Schöneberg), die Franz-Schubert-Grundschule (Neukölln).

Ablauf KieWi Sprachcamp 2. Woche

	Montag, 18.10.	Dienstag, 19.10.	Mittwoch, 20.10.	Donnerstag, 21.10.	Freitag, 22.10.
9.00-10.00	Morgenspaß: Der Herbst ist da!	Ausflug: Botanischer Garten	Warum sind manche Tiere bunt?	Ausflug: Zoologischer Garten	Morgenrunde: So war unser Sprachcamp
10.00-10.30	Pause		Pause		Pause
10.30-12.00	Warum werden Blätter im Herbst bunt? Wir untersuchen Blattfarben – und was heißt da Chromatographie?	Die größten und die kleinsten, die buntesten und die haarigsten und andere spannende Blätter...	Wir erfahren in einem Spiel, wie Tiere an ihren Lebensraum angepasst sind.		Wir bereiten eine Präsentation vor – Was war schön, beeindruckend oder überraschend im Sprachcamp?
12.00-12.15	Pause		Pause	Das ABC der Tiere	Pause
12.15-13.30	Blattdetektive: Steckbriefe von Blättern		Insektenkino		Wir bereiten die Präsentation vor
13.30-14.15	Mittagessen	Treffpunkt 9:00 Uhr in der Hunsrück Schule	Mittagessen	Treffpunkt 9:00 Uhr in der Hunsrück Schule	Mittagessen
14.15-15.00	Wie heißt das, was auf dem Schulhof wächst? Wir legen ein Herbarium an.	Mittagessen in einer Mensa	Tiermalerei	Mittagessen in einer Mensa	Große Abschlusspräsentation Ende!

Das KieWi-Sprachcamp Naturwissenschaften wurde für ca. 25 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 konzipiert. Essentiell für die Kurskonzeption war die Zielsetzung, dass die Kinder naturbezogene Phänomene und naturwissenschaftliche Fragestellungen möglichst eigenständig und mit Hilfe geeigneter Versuche experimentell untersuchen sollten. Die sprachliche Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sowie die Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen standen ebenso im Mittelpunkt des Kursgeschehens wie die Ausformung ihrer naturwissenschaftsbezogenen Fähigkeiten.

Hinsichtlich des Sprachlernens wurde besonderer Wert im Projekt darauf gelegt, dass diese Elemente eher spielerischen Charakter besitzen, damit sie den Kindern Freude bereiten. Um die genannten Zielsetzungen zu verwirklichen, war — gegenüber regulärem Unterricht — eine vergleichsweise hohe Betreuungsdichte vorgesehen; jeder Schüler/-innen-Gruppe (bestehend aus 4 bis 5 Kindern) wurde demzufolge ein Tutor / eine Tutorin zur Seite gestellt. Bei den Tutoren handelte es sich um Lehramtsstudierende mit Fach Chemie, die im Rahmen ihres Studiums einerseits bereits Erfahrung im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern gesammelt und andererseits Kenntnisse im Studienbereich Deutsch als Zweitsprache erworben hatten. Drei der insgesamt fünf Tutoren hatten selbst die deutsche Sprache als Zweitsprache erlernt.

Das KieWi-Sprachcamp Naturwissenschaften wurde als zweiwöchiges Ferienangebot konzipiert. **Wegen seines modularen Aufbaus kann die Konzeption jedoch auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht und für Veranstaltungen in der Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen gewinnbringend genutzt werden.** Das von uns diesbezüglich wahrgenommene Interesse von Kolleginnen und Kollegen aus Berliner Grundschulen, mehr über die Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher und naturwissenschaftlicher Kompetenzen zu erfahren, hat uns dazu bewogen, eine **Fortbildungsveranstaltung** zum Thema Sprachförderung im Unterrichtsfach Naturwissenschaften auszuarbeiten und anzubieten (siehe Kasten). Im Rahmen dieser Veranstaltung werden wir ausgewählte Beispiele aus der KieWi-Sprachcamp Konzeption vorstellen; Beispiele, in denen die Verzahnung von naturwissenschaftsbezogenem Lernen und Sprachförderung besonders deutlich wird. Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung werden die teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit bekommen, die für das Sprachcamp entwickelten Materialien kennenzulernen, mit diesen Materialien zu arbeiten, Versuche im Labor selbst auszuprobieren, um anschließend vorgestellte Anregungen und eigene Ideen gemeinsam mit den anderen Teilnehmern zu diskutieren (siehe Kasten auf S. 26).

Einladung zur Fortbildungsveranstaltung Sprachförderung im Unterrichtsfach Naturwissenschaften

- Termine:** Freitag, den 17. Juni 2011, 15:30 — 18:00 Uhr oder
Montag, den 20. Juni 2011, 15:30 — 18:00 Uhr
- Ort:** Freie Universität Berlin, Didaktik der Chemie, Takustr. 3 (Raum 26.07),
14195 Berlin (Nähe U-Bhf. Dahlem Dorf)
- Anmeldung:** via E-mail didaktik@chemie.fu-berlin.de oder
telefonisch unter 030/838 56708

Literatur

- Adamik, F., N'sir, I., Bolte, C., Pastille, R. (2011): Diagnose naturwissenschaftsbezogener sprachlicher Kompetenzen. In: D. Höttecke (Hg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Münster: Lit-Verlag. S. 143-145.
- Bolte, C., Pastille, R. (2010): Naturwissenschaften zu Sprache bringen. Strategien und Umsetzung eines sprachaktivierenden naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: G. Fenkart, A. Lembens, E. Erlacher-Zeitlingen: *ide extra - Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 26-46.
- Bolte, C., Streller, S. (2006). KieWi & Co. — Chemiebezogene Bildungsangebote für Grundschul Kinder und Grundschullehrkräfte. Nentwig, P. und Schanze, S. (Hg.). *Es ist nie zu früh! Naturwissenschaftliche Bildung in jungen Jahren*. Münster: Waxmann-Verlag. S. 67-83.
- Bolte, C., Streller, S. (2007). Unverhofft kommt oft — Wenn Grundschullehrer/-innen Naturwissenschaften für ihre Unterrichtspraxis entdecken (müssen). Lauterbach, R., Hartinger, A., Feige, B. und Cech, D. (Hg.). *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen*.
- Hecke, B., Pastille, R., Bolte, C. (2010): Spracharbeit im Schulversuch Mercator — ein Kooperationsprojekt. In: D. Höttecke: *Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik*. Münster: LIT, 125-127
- N'sir, I., Adamik, F., Pastille, R., Bolte, C. (2011). Naturwissenschaftsbezogene Sprachförderung im Ferienkurs „Mercator“. In: D. Höttecke (Hg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie*. Münster: Lit-Verlag. S. 617-619.
- Streller, S., Bolte, C. (2008 a): Förderung des Interesses von Kindern an Naturwissenschaften. In: Giest, H., Wiesemann, J. (Hg.): *Kind und Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-108.
- Streller, S., Bolte, C. (2008 b): KieWi & Co. Vom Schülerlabor in den naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule. In: Höttecke, D. (Hg.): *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung*. Münster: LIT, 92-94.
- Streller, S. (2009): *Förderung von Interesse an Naturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang